72. Jahrgang, 48/2022, 28. November 2022

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Politische Bildung

Tim Schanetzky
70 JAHRE BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG

Marlon Barbehön · Alexander Wohnig
POLITISCHE BILDUNG IN DER UND FÜR DIE DEMOKRATIE

Helle Becker
HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE NONFORMALE POLITISCHE BILDUNG

Bettina Zurstrassen
POLITISCHE BILDUNG AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Nilda Inkermann · Andreas Eis
KONZEPTE POLITISCHER NACHHALTIGKEITSBILDUNG

Denise Bergold-Caldwell · Matti Traußneck
ZUR RELEVANZ VON RACE, CLASS UND GENDER IN BILDUNGSPROZESSEN

Christine Engartner · Tim Engartner
ZUM VERHÄLTNIS VON POLITISCHER UND ÖKONOMISCHER BILDUNG

APuZ
ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG
Beilage zur Wochenzeitung Das **Parlament**

Politische Bildung
APuZ 48/2022

TIM SCHANETZKY
70 JAHRE BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG
Die Geschichte der Bundeszentrale ist mit der Entwicklung der Politikdidaktik eng verflochten, stimmt aber nicht mit ihr überein: Boom-Phasen der Bundeszentrale entsprangen immer eher demokratiepolitischen Krisenwahrnehmungen als fachdidaktischen Innovationen.
Seite 04–10

MARLON BARBEHÖN · ALEXANDER WOHNIG
POLITISCHE BILDUNG IN DER UND FÜR DIE DEMOKRATIE
Politische Bildung ist immer zugleich auf die Bewahrung von Bestehendem und die Ermöglichung von Neuem gerichtet, immer zugleich Affirmation und Subversion. Sie wird damit zu einem zentralen Gegenstand, um den und mit dem unterschiedliche Kräfte ringen.
Seite 11–16

HELLE BECKER
HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE NONFORMALE POLITISCHE BILDUNG
Die Diversifizierung der Gesellschaft fordert die nonformale, außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung heraus. Ist diese gut aufgestellt, um auf Bedarfe verschiedener Bevölkerungsgruppen und vielfältige Perspektiven adäquat reagieren zu können?
Seite 17–22

BETTINA ZURSTRASSEN
POLITISCHE BILDUNG AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN
Politische Bildung an Berufsschulen sieht sich mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Es mangelt dabei nicht an fachdidaktischen Konzepten, sondern letztlich an politischem Willen, nachhaltige Strukturen zu schaffen, um die Situation zu verbessern.
Seite 23–28

NILDA INKERMANN · ANDREAS EIS
KONZEPTE POLITISCHER NACHHALTIGKEITSBILDUNG
Mit der Zuspitzung globaler Vielfachkrisen gewinnt auch deren Thematisierung in der Bildungspraxis an Bedeutung. Dabei wird häufig übersehen, welche Rolle die Bildungs- und Wissensregime selbst zur Verhinderung sozial-ökologischer Transformationen spielen.
Seite 29–34

DENISE BERGOLD-CALDWELL · MATTI TRAUßNECK
ZUR RELEVANZ VON RACE, CLASS UND GENDER IN BILDUNGSPROZESSEN
Wenn politische Bildung intersektional – also unter Berücksichtigung sich überschneidender Diskriminierungskategorien – gedacht wird, sind Fragen der Beteiligung und Diversität von besonderer Relevanz. Bis zur Herstellung echter Chancengleichheit ist es noch ein weiter Weg.
Seite 35–40

CHRISTINE ENGARTNER · TIM ENGARTNER
ZUM VERHÄLTNIS VON POLITISCHER UND ÖKONOMISCHER BILDUNG
Wirtschaftswissenschaftliche Inhalte haben in den vergangenen Jahren eine einzigartige Stärkung in Lehrplänen erfahren, zulasten von politischen und soziologischen. Als Unterrichtsfach ist Ökonomie jedoch vor allem sozialwissenschaftlich eingebettet von Nutzen.
Seite 41–46

EDITORIAL

Vor etwas über 70 Jahren, im März 1952, nahm die Bundeszentrale für politische Bildung – damals noch als Bundeszentrale für Heimatdienst – ihre Arbeit auf. Es sollte allerdings bis zum Herbst dauern, bis Bundesinnenminister Robert Lehr seine Kabinettskollegen dazu bewegen konnte, der offiziellen Einrichtung zuzustimmen: „Die Arbeit der Bundeszentrale sei gewiß im Augenblick kaum mehr als ein Versuch, doch müsse er gemacht werden, weil es darauf ankomme, auf längere Sicht die allzu vielen Abseitsstehenden im Volk in unauffälliger Weise für den Staat zu gewinnen oder doch für ihn zu interessieren“, heißt es in einem Kabinettsprotokoll vom Oktober. Der Gründungserlass datiert auf den 25. November 1952.

Das 70-jährige Bestehen der Bundeszentrale lässt den „Versuch“ als gelungen erscheinen – ihre Aufgabe, Menschen für Politik zu interessieren und (gerne auch in auffälliger Weise) zur demokratischen Beteiligung zu animieren, ist angesichts globaler Krisen und gesellschaftlicher Polarisierungen ungebrochen aktuell. Mit Wertschätzung und Ausstattung für die politische Bildung gehen indes auch Ansprüche einher, die sich vom Selbstverständnis der Profession unterscheiden können. Wer in politischer Bildung in erster Linie einen „Feuerlöscher“ oder ein Instrument zur Extremismusprävention sieht, dessen „Wirkung“ sich umstandslos „messen“ ließe, überfordert und unterschätzt sie vermutlich zugleich.

Globale und gesellschaftliche Entwicklungen zwingen auch die politische Bildung, sich laufend selbst zu befragen und gegebenenfalls anzupassen. Wie lässt sich etwa die gewachsene gesellschaftliche Vielfalt besser widerspiegeln – sowohl inhaltlich als auch personell und strukturell? Muss politische Bildung vor dem Hintergrund der Klimakrise stärker mit Nachhaltigkeitsbildung einhergehen? Und wie lässt sich das Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung in der Schule gestalten, ohne das Politische und Soziale am Wirtschaftlichen zu vernachlässigen? Die Standpunkte in dieser Ausgabe laden dazu ein, diese Fragen weiter zu diskutieren.

Johannes Piepenbrink

KONJUNKTUREN UND ZÄSUREN

70 Jahre Bundeszentrale für politische Bildung

Tim Schanetzky

Politische Gründungsakte sind umkämpft und dauern ihre Zeit. So war es auch bei der Bundeszentrale für Heimatdienst. Vom 25. November 1952 datiert der Gründungserlass, doch der Bundesinnenminister setzte nur den Schlusspunkt einer jahrelangen Gründungsphase: Der erste Referent der Bundeszentrale war da schon ein Dreivierteljahr im Dienst, und dass es die Einrichtung überhaupt geben sollte, hatte Bundeskanzler Konrad Adenauer noch viel früher entschieden. Im Herbst 1949 reagierte er auf den weit fortgeschrittenen Plan des Frankfurter „Office of Public Affairs", die frühere Reichszentrale für Heimatdienst in dezentraler Struktur und unter dem Einfluss der kommunalen Spitzenverbände wiederaufleben zu lassen. Eine vom Bund zwar finanzierte, aber von eigensinnigen Oberbürgermeistern kontrollierte Einrichtung – das kam für das Kanzleramt nicht infrage. Aus dessen Sicht roch das ganze Vorhaben ohnehin nach alliierter Reeducation, weil die USA das Frankfurter Institut maßgeblich finanziert hatten. Wenn es institutionelle politische Bildung geben sollte, dann unter dem direkten Einfluss der Bundesregierung. Paul Franken, den späteren Gründungsdirektor, traf Adenauer bereits im November 1949. Man kannte sich aus dem Netzwerk des rheinischen Katholizismus, und der Bundeskanzler suchte einen loyalen Pädagogen mit administrativem Geschick.[01]

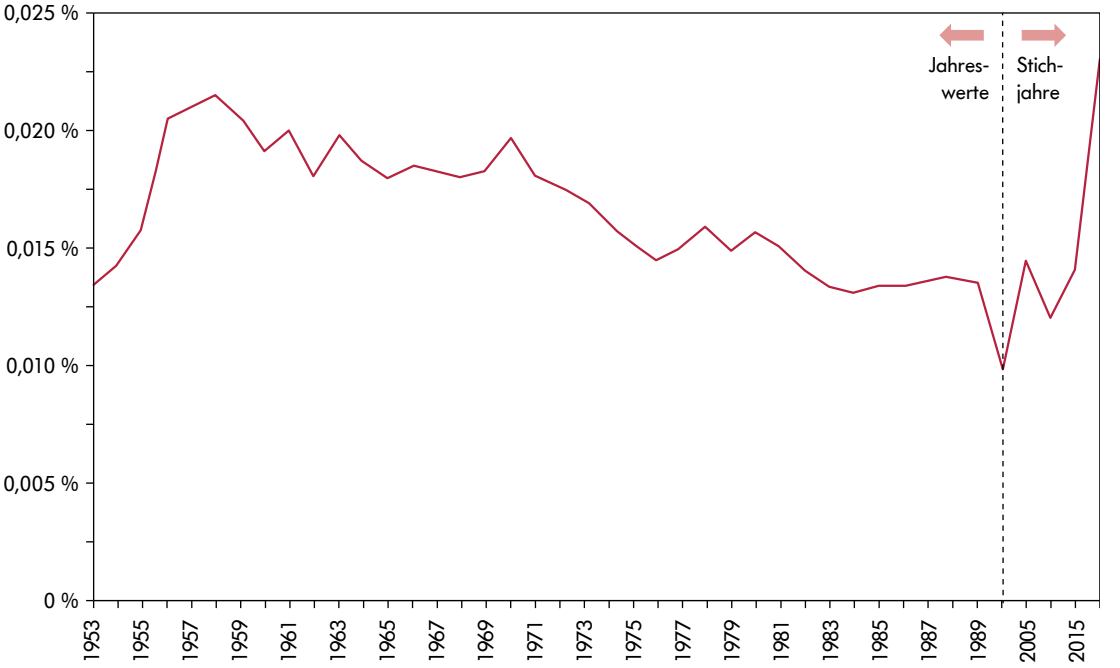
Nimmt man die 70-jährige Geschichte der Bundeszentrale in den Blick, gilt es Zäsuren wie diese zu definieren und Konjunkturen zu rekonstruieren. Dazu werden im Folgenden nicht die Inhalte ihrer Arbeit oder deren leitende Ideen fokussiert, sondern die Formen der politischen Steuerung. Am Beispiel der Bundeszentrale ist mithin nach den politischen Konjunkturen der politischen Bildung zu fragen. Über diese nämlich ist erstaunlich wenig bekannt. Das dürfte auch damit zu tun haben, dass die Geschichte der politischen Bildung meist aus dem Blickwinkel der Politikdidaktik geschrieben wird – verstanden entweder als Theoriegeschichte[02] oder als Ideengeschichte ihrer Akteure,[03] ihres Verhältnisses zu Politik und Politikwissenschaft,[04] mitunter auch ihrer Institutionen.[05]

Üblich ist das folgende Bild: Ungeachtet aller Traditionen der Zwischenkriegszeit markiert das Jahr 1945 einen tiefen Einschnitt. Der energische Aufbruch der Demokraten traf auf eine zielstrebige Demokratisierungspolitik der westlichen Besatzungsmächte, ehe das Politikfeld zu Beginn der Ära Adenauer wieder unter deutsche Regie gelangte. Das Freund-Feind-Denken des Kalten Krieges prägte dann eine methodisch konventionelle Praxis. Die antisemitische „Schmierwelle" rund um den Jahreswechsel 1959/60 war ein Einschnitt, weil sich die Politik jetzt verstärkt für die politische Bildung interessierte, während Expertinnen und Experten Verwissenschaftlichung predigten. Nach einem Jahrzehnt der intensiven Selbstreflexion setzte im Gefolge von „Achtundsechzig" eine Reformära ein, die unter den widersprüchlichen Vorzeichen von Professionalisierung und Politisierung stand. Erst der Beutelsbacher Konsens 1976 machte dann den Weg frei für einen pragmatischen Methodenpluralismus, der die Bildungspraxis bis heute prägt.

Diese Erfolgsgeschichte wird um einige überraschende Nuancen ergänzt, sofern man den wichtigsten Indikator für die politische Wertschätzung der Bundeszentrale betrachtet: Geld. Weil der Bundeshaushalt politische Prioritäten verlässlich abbildet, ist es instruktiv, zunächst auf die Etatposition der Bundeszentrale im Laufe ihres 70-jährigen Bestehens zu schauen.[06]

In *Abbildung 1* stechen drei Konjunkturen hervor. Die Auf- und Ausbauphase der Bundeszentrale endete am Ausgang der 1950er Jahre. Danach setzte in finanzieller Hinsicht ein stetiger Niedergang ein, den nur zwei kurze Gegenbewegungen zu Beginn und am Ende der 1970er Jahre unterbrachen. Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass es sich hier um die relative Etatposition der Bundeszentrale handelt: In absoluten Werten

Abbildung 1: Anteil des Etats der Bundeszentrale für politische Bildung an den Ausgaben des gesamten Bundeshaushalts, 1953 bis 2020



Quelle: eigene Darstellung auf Basis der jährlichen Zuweisungen zu Kap. 0635 im Haushalt des BMI als Anteil am Gesamtausgabenvolumen des Bundes (Kernhaushalt ohne Nachtragshaushalte oder Sondervermögen)

nahm ihr Haushalt kontinuierlich zu – jedoch in deutlich geringerem Maß als das Wachstum der staatlichen Gesamtausgaben. Eine Trendumkehr gab es dann erst wieder in der jüngsten Vergangenheit: Erstmals überhaupt übertraf die in Geld gemessene politische Bedeutung der Bundeszentrale im Jahr 2020 die Rekordwerte der späten 1950er Jahre. Ob man von einem Indikator demokratiepolitischer Saturiertheit sprechen darf, sei dahingestellt – naheliegend wäre dies, denn das erste Hoch fällt mit der Zuspitzung des Kalten Krieges seit dem Sputnik-Schock zusammen, während die Sorge um populistische Gefährdungen der Demokratie den jüngsten Aufschwung antrieben. In jedem Fall bleibt ein stetiger, viereinhalb Jahrzehnte dauernder Rückgang der relativen Mittelzuweisungen erklärungsbedürftig. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen dieser Entwicklung und der eingangs erwähnten Erfolgsgeschichte einer politikdidaktischen Professionalisierung gegeben hat.

01 Ich stütze mich bei den Daten zur Finanzausstattung auf gemeinsam mit Jolin Diekmann, Max Kriszun und Felix Ludwig im Rahmen eines gemeinsamen Projekts zur Geschichte der politischen Bildung nach 1945 durchgeführte Recherchen. Zur Gründungsgeschichte der Bundeszentrale vgl. Gudrun Hentges, Staat und politische Bildung. Von der „Zentrale für Heimatdienst" zur „Bundeszentrale für politische Bildung", Wiesbaden 2013.

02 Vgl. Walter Gagel, Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989/90. Zwölf Lektionen, Opladen 1994.

03 Vgl. Joachim Detjen, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München 2013; aus historischer Sicht etwa die Aufsätze von Mario Keßler, Historia magistra vitae? Über Geschichtswissenschaft und politische Bildung, Berlin 2010.

04 Vgl. Gerrit Mambour, Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts. 2007; Wolfgang Sander/Peter Steinbach (Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland, Profile, Personen, Institutionen, Bonn 2014; Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen: Perspektiven politischer Bildung, Bonn 2013; Joachim Detjen, Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung, Baden-Baden 2016.

05 Vgl. die Beiträge in Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014[4].

06 Für eine Gesamtschau der auf viele unterschiedliche Haushaltstitel bei Bund, Ländern und Kommunen verteilten Ausgaben für die politische Bildung vgl. Andreas Kalina, Erfolgreich. Politisch. Bilden. Faktensammlung zum Stand der politischen Bildung in Deutschland, Sankt Augustin–Berlin 2014, S. 93–117.

AUFSCHWUNG IN DER ÄRA ADENAUER

Politische Bildung oder Regierungspropaganda – in diesem Spannungsverhältnis vollzog sich die Gründung der Bundeszentrale, und die Auseinandersetzung um ihre Kontrolle riss danach nicht ab. Den politischen Steuerungsanspruch hatte Hans Ritter von Lex bereits im Frühsommer 1950 formuliert. Aus Sicht des Staatssekretärs im Bundesinnenministerium bestand die „wirksamste Form des Verfassungsschutzes" nämlich darin, den antidemokratischen Kräften eine „sachliche Aufklärung der breiten Massen über das Wesen der Demokratie" entgegenzustellen.[07] Ihre Ausgestaltung war anfangs offen. Aber die Eskalation des Kalten Krieges in Korea, die umstrittene Westbindung und die unpopuläre Wiederbewaffnung erklären den Versuch des Kanzleramtes, sich ein eigenes gesellschaftspolitisches Vorfeld zu organisieren.[08] Zwar scheiterte Kanzleramtschef Otto Lenz mit dem Plan, die Bundeszentrale für Heimatdienst in eine Art Informationsministerium zu überführen. Aber sein instrumenteller Blick auf die Institution war doch typisch, weil er nicht unterschied zwischen Stabilisierung der Demokratie, Warnung vor der kommunistischen Gefahr und Propaganda für die Regierungspolitik.

Schaut man hingegen auf die Programmarbeit der frühen Bundeszentrale, staunt man umso mehr über die Bandbreite der Themen: Natürlich, es ging um die Vermittlung von Wissen über die Institutionen der demokratischen Ordnung; auch hinterließ die Systemkonfrontation des Kalten Krieges deutliche Spuren im Programm. Aber daneben fragte man auch nach den sozialpsychologischen Grundlagen von Autoritätsfixierung und Antisemitismus; es gab eine nicht nur randständige Thematisierung des Nationalsozialismus (besonders des Widerstands) und durchaus auch des Holocaust. Mit den „Staatsbürgerlichen Informationen", dem „Parlament" und dessen Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte" deckte die Institution damals vor allem die Schulen ein. Über Reichweite und Erfolg wusste man wenig, und so stand stets der Verdacht im Raum, die teuren Produkte könnten „zu einem hohen Prozentsatz in den Papierkorb wandern".[09]

Gründungsdirektor Paul Franken setzte mit der starken Betonung des Widerstands zwar einen inhaltlichen Akzent, kümmerte sich aber vorwiegend um den Ausbau im expandierenden Feld der staatlich-politischen Bildung. So mussten die Beziehungen zu den vielerorts in der Gründung befindlichen Landeszentralen etabliert, Einflussbereiche abgesteckt und Kooperationen entwickelt werden. Seinen Referenten ließ er viel Freiheit. Möglich war dies, weil er in Carl-Heinz Lüders einen Verbündeten im Innenministerium hatte, der ihm bis 1956 den Rücken freihielt. Der Beamte war als persönlicher Referent von Gustav Heinemann (CDU, Innenminister 1949–1950) ins Amt gekommen und wollte die Bundeszentrale aus dem „parteipolitischen Gegensatz" heraushalten. Darin spiegelte sich persönliche Lebenserfahrung, denn der 1913 geborene Lüders war als HJ-Führer für die „Weltanschauliche Führung" zuständig und NSDAP-Mitglied gewesen. 1944 war er in Kriegsgefangenschaft geraten und hatte ein britisches Umerziehungsprogramm durchlaufen, das Emigranten wie Waldemar von Knoeringen und Fritz Borinski mitkonzipiert hatten. Lüders verkörperte also die Anpassungs- und Lernbereitschaft seiner Generation, und die Fachaufsicht über die Bundeszentrale interpretierte er jetzt als größtmögliche „Selbstständigkeit und Unabhängigkeit vom Ministerium".[10]

Heinemanns Nachfolger Robert Lehr (CDU) ließ Lüders gewähren, doch mit Gerhard Schröder (CDU) zog im Oktober 1953 ein Mann ins Innenministerium ein, der die Programmarbeit der Bundeszentrale unter direkte Kontrolle bringen wollte. Lüders erhielt zwei neue Kollegen,

07 Irina Stange, Hans Ritter von Lex. Ein Leben für den Staat, Göttingen 2022, S. 450. Vgl. zum Kontext Frank Bösch/Andreas Wirsching (Hrsg.), Hüter der Ordnung. Die Innenministerien in Bonn und Ost-Berlin nach dem Nationalsozialismus, Göttingen 2018.

08 Vgl. Stefan Stosch, Die Adenauer-Legion. Geheimauftrag Wiederbewaffnung, Konstanz 1994; Michael Kunczik, Verdeckte Öffentlichkeitsarbeit unter Adenauer. Die Arbeitsgemeinschaft Demokratischer Kreise, in: Jürgen Wilke (Hrsg.), Massenmedien und Zeitgeschichte, Konstanz 1999, S. 381–394.

09 So die damalige Einschätzung von Thomas Ellwein, Bemerkungen und Vorschläge zur Errichtung der Bayerischen Landeszentrale für Heimatdienst, 22.10.1955, abgedruckt in: Karl-Ulrich Gelberg, „Wer mitbestimmen will, muss etwas wissen …" Die Entstehung der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 2005, S. 112–125, hier S. 124.

10 Bundesarchiv Koblenz (BAK), B106/21591, Lüders an Franken, 29.4.1952. Vgl. auch Hilde Farthofer, Neuausrichtung des Staatsschutzes nach 1945? Die Beispiele Bundesrepublik Deutschland, Italien und Österreich, Göttingen 2019, S. 119–124.

die jetzt für eine verstärkte „geistige Auseinandersetzung mit dem Kommunismus“ sorgen sollten. Er selbst wurde im März 1956 aus dem Weg befördert. Antikommunismus wurde zum Kern der Programmarbeit, und es flossen Rekordsummen in die politische Bildung.[11]

AMBIVALENZ DER PROFESSIONALISIERUNG

Antisemitische Übergriffe hatte es in den „Wirtschaftswunderjahren“ immer wieder gegeben; aber die Schändung der Kölner Synagoge löste am Jahreswechsel 1959/60 eine Welle von 685 Nachahmertaten aus, die auch der internationalen Presse nicht verborgen blieben. Die Bundesregierung geriet in Erklärungsnot, und die massiven Investitionen in die antikommunistische Programmatik wirkten jetzt einseitig. Eigentlich zeigte sich in der Krise nur, dass die an professionellen Standards orientierte Arbeit der Bundeszentrale dem direkten politischen Durchgriff überlegen war. Hektisch sammelte das Innenministerium Belege dafür, dass man den Rechtsradikalismus nie übersehen hatte, und die Bundeszentrale konnte auf eine ganze Reihe von Veranstaltungen und Publikationen verweisen, die kürzlich noch als überflüssig gegolten hatten, jetzt aber hochwillkommen waren. Als der zuständige Referent jedoch öffentlich Selbstkritik anklingen ließ, las man das in Kanzleramt und Innenministerium als Attacke auf die Regierungspolitik.[12] Schaut man auf die Finanzausstattung, begann mit der antisemitischen „Schmierwelle“ vom Jahreswechsel 1959/60 ein langer, stetiger Abstieg. Auch sorgte das Innenministerium mit einer bald „Maulkorberlass“ genannten Verfügung dafür, dass sich die Bundeszentrale ihre geplanten Publikationen genehmigen lassen musste. Unter dem Eindruck der nun anhebenden Fachdebatte, die für eine Professionalisierung der politischen Bildung, für eine Verwissenschaftlichung der Ausbildung und für verbesserte Qualitätskontrollen plädierte, versuchte die Bundeszentrale Schritt zu halten – doch das Innenministerium bremste und verhinderte beispielsweise die Vergabe von Forschungsaufträgen.[13]

So gehört zur Vorgeschichte des großen Aufbruchs am Ende der 1960er Jahre eben auch die lange Stagnation davor. Gewiss: Das Ministerium blockierte nicht sämtliche Neuerungen, und gerade die intensivierte Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus demonstriert, dass sich die Bundeszentrale programmpolitische Autonomie bewahrte. Aber die Politik lockerte die Zügel erst unter dem Eindruck von „Achtundsechzig“: Innenminister Ernst Benda (CDU) wünschte sich jetzt „Mut zum Experiment“, und der verbreitete Generationswechsel in den Bonner Amtsstuben tat ein Übriges. Auf Paul Franken folgte Hans Stercken, bis dato der Außenpolitiker im Bundespresseamt und während des Eichmann-Prozesses in Jerusalem einer der vielen aus Bonn entsandten Beobachter und Lobbyisten. Stercken stellte viele junge Akademiker ein, und erstmals gelang es, auch die Wirkung der eigenen Arbeit wissenschaftlich untersuchen zu lassen. Die sozialliberale Regierung gab zusätzliches Geld.[14]

Nur erlahmte der Mut zum Experiment im selben Maße wie sich die bildungspolitische Debatte zum besonders umkämpften Konfliktfeld entwickelte. Symbol dafür war das teuerste Projekt dieser Reformphase: Die „PZ“, ein von der Bundeszentrale gemeinsam mit Boulevardprofis konzipiertes Magazin, sprach erstmals Adressaten an, die politische Bildung normalerweise nicht erreichte. Wie erfolgreich dies gelang, untermauerte die Begleitforschung. Trotzdem wünschten sich Vertreter aller Parteien die politische Bildung seriöser, konventioneller, langweiliger. Als dann noch herauskam, dass einige radikale Studierende an der PZ mitgearbeitet hatten, brachte eine Mischung aus Unterwanderungsangst und massivem Druck aus dem Innenministerium das Vorhaben beinahe zu Fall.[15]

11 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, P 14, 53030, Lüders an Küstner, 20. 3. 1965. Vgl. zum Kontext Hentges (Anm. 1), S. 341–354.

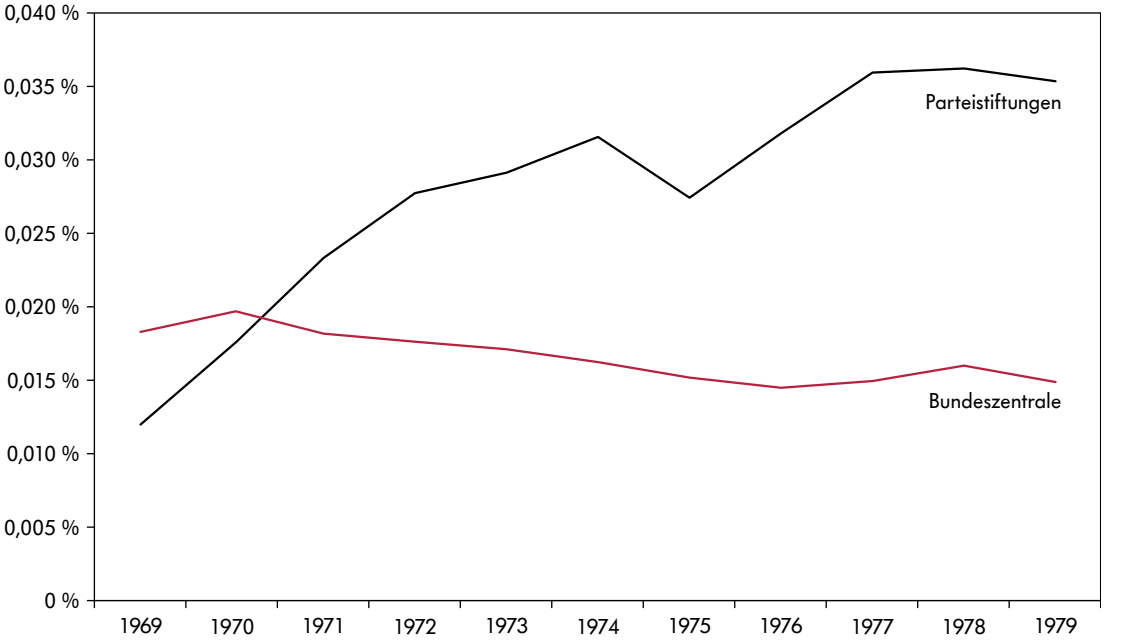
12 Vgl. Walter Jacobsen, Die Vergangenheit mahnt. Wille, Wege und Wagnis zur Bewältigung, in: APuZ 27/1960, S. 429–435.

13 Exemplarisch für die Krisendiagnosen der Zeit die Binnensicht der CDU im Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP), 01-234-006/2, Bericht über die politische Bildungsarbeit in Deutschland, September 1964.

14 Vgl. Ernst Benda nach Bundestagsdrucksache V/3297, Große Anfrage/Politische Bildung, 23. 9. 1968, S. 10. Zu Stercken vgl. Die Direktoren der Bundeszentrale, in: Das Parlament, 10. 11. 1974.

15 Vgl. Tim Schanetzky, Provokationen aus dem Schmähkästchen. Das publizistische Postbeamten-Experiment: Wie die Bundezentrale für politische Bildung einmal Aufklärung mit den Mitteln der Boulevardpresse betrieb, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19. 7. 2021, S. 15.

Abbildung 2: Anteil des Etats der Bundeszentrale für politische Bildung und des Globalzuschusses für die politische Bildungsarbeit der Parteistiftungen an den Ausgaben des gesamten Bundeshaushalts, 1969 bis 1979



Quelle: eigene Darstellung auf Basis der jährlichen Zuweisungen an die Bundeszentrale und des „Globalzuschusses zur gesellschaftlichen und demokratischen Bildungsarbeit" der Parteistiftungen sowie seiner Vorläufer

Die überwiegend jungen Akteure der Bundeszentrale dürften von solchem Wankelmut in ihren professionellen Vorbehalten gegenüber der Politik eher bestärkt worden sein. Exemplarisch zeigte sich das im Umgang mit dem Linksterrorismus. Nachdem die Innenministerkonferenz im Dezember 1974 das Programm „Verfassungsschutz durch Aufklärung" beschlossen hatte,[16] versuchte Bundesinnenminister Werner Maihofer (FDP) drei Jahre lang vergeblich, die Auseinandersetzung mit dem Terrorismus im Programm der Bundeszentrale zu verankern. Deren Direktorium lehnte ab: Für „kurzfristige Reaktionen auf akute Vorkommnisse" sei man nicht zuständig.[17] Prävention könne nur bei einem Teil der „gefährdeten Gruppen" gelingen, weil der „engere Kreis der Extremisten" mit den Methoden der politischen Bildung nicht zu erreichen sei. Schon die reguläre Arbeit der Bundeszentrale trage im Übrigen zur Bekämpfung des Extremismus bei. Und deren wichtigste professionelle Ressource sei Glaubwürdigkeit – die man aber unweigerlich einbüße, sobald die Adressaten sie als „Hilfsorgan des Verfassungsschutzes" ansähen.[18]

Es dauerte bis zum „Deutschen Herbst" 1977, ehe der Haushaltsausschuss die Forderung an das Programm der Bundeszentrale auch mit zusätzlichen finanziellen Mitteln untermauerte. Maihofer gab wohl auch den Druck der Opposition weiter. Die Unionsparteien nutzten die „geistige Auseinandersetzung mit dem Extremismus" nämlich, um der sozialliberalen Regierung eine ideelle Nähe zum Linksterrorismus vorzuhalten.[19] Trotzdem ist aufschlussreich, dass sich der Innenminister im Gespräch mit der Direktion der Bundeszentrale zu offenen Drohungen hinreißen ließ: Wenn die Herren die Auseinandersetzung mit dem Extremismus nicht „auf sich nehmen" wollten, müssten eben „andere diese Aufgabe übernehmen".[20] Dass er damit keine randständi-

16 Archiv der sozialen Demokratie (AdsD), 1/FSAE9, Beschluss, 9.12.1974; Konzeption „Verfassungsschutz durch Aufklärung".
17 Ebd., Ergebnisprotokoll, 9.4.1975.
18 BAK, B106/83144, Protokoll Arbeitsgruppenleitersitzung vom 31.5.1977.
19 AdsD, 1/FSAE9, Aktionsprogramm, 25.10.1977. Vgl. zum Kontext auch Phillip Wagner, Umkämpfte Werte. Politische Bildung und bedrohte Demokratie im Westdeutschland der 1970er- und 1980er-Jahre, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 9–10/2020, S. 473–554.
20 AdsD, 1/FSAE9, Besprechungsvermerk, 19.3.1975.

ge Auffassung vertrat, zeigt *Abbildung 2*: Während sich die Etatposition der Bundeszentrale im „roten Jahrzehnt" ungeachtet der vielen inhaltlichen Aufbrüche stetig verschlechterte, gewann die parteipolitisch gebundene Bildungsarbeit der Parteistiftungen massiv hinzu. Der Kurs der Bundeszentrale gab dabei sicher nicht allein den Ausschlag. Aber es fällt doch auf, wie energisch sich eine neue Generation in der politischen Bildung gegen Versuche der politischen Instrumentalisierung stellte.

POLITISCHE BLOCKADE

Dieser Befund darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die extreme politische Polarisierung nicht nur in der politischen Steuerung, sondern auch innerhalb der Belegschaft der Bundeszentrale niederschlug. Bekanntlich begann die Politikdidaktik im Wahlherbst 1976 („Freiheit statt Sozialismus") nach einem Minimalkonsens zu suchen. Der spätere Deutungsvorschlag des Politikwissenschaftlers Hans-Georg Wehling wies dann den Weg zum Beutelsbacher Konsens.[21] Doch war damit der bildungspolitische Konflikt längst nicht beigelegt. Bei der Bundeszentrale deutete sich dies bald darauf mit der Berufung eines neuen Direktors an. Dazu muss man wissen, dass Hans-Dietrich Genscher (FDP) in seiner Zeit als Innenminister die Leitungsstruktur in der Absicht veränderte hatte, den Einfluss der CDU zurückzudrängen. Da er Hans Stercken aber nicht entlassen konnte, ernannte er mit Franklin Schultheiss (SPD) und Horst Dahlhaus (FDP) zwei zusätzliche Direktoren der Bundeszentrale. Bald darauf wurde Schultheiss geschäftsführender Direktor. Sterckens Nachfolger wurde im Frühjahr 1977 Josef Rommerskirchen (CDU).

In dessen Unterlagen findet sich ein bezeichnendes Dokument – das damalige Telefonverzeichnis der Bundeszentrale. Hinter fast jedem Eintrag notierte Rommerskirchen die Parteizugehörigkeit und das mutmaßliche Wahlverhalten und entwarf ein Freund-Feind-Panorama. Demnach war die Stabsabteilung der FDP zuzuordnen; das Terrain der SPD waren Publizistik, Massenmedien und die Forschungsabteilung. Die Union kontrollierte neben der inneren Verwaltung die schulische und außerschulische politische Bildung.[22] Funktionsfähig war das Dreierdirektorium also nur bei ausgeprägter Kompromissfähigkeit. Wurde einer der Direktoren von seinen beiden Kollegen überstimmt, konnte er sein Veto einlegen. Rommerskirchen setzte auf Proporz und Ausgleich und vermied Kampfabstimmungen, weil in diesem Fall nämlich das FDP-geführte Innenministerium zu entscheiden hatte. Sein Nachfolger Gerd Langguth (CDU) änderte dies, als mit Friedrich Zimmermann (CSU) ein neuer Innenminister amtierte. Zwar gelang es Langguth nicht, eine neue Geschäftsordnung durchzusetzen, die seinem sozialdemokratischen Kollegen die Geschäftsführung entzogen hätte. Aber die Veto-Regel diente jetzt dazu, Entscheidungen ins Innenministerium zu verlagern; am Ausgang der 1980er Jahre fiel dann kaum noch eine wichtige Entscheidung im Direktorium. Anderthalb Jahrzehnte lang war der Ton in Aktenvermerken und Notizen rau, die Atmosphäre vergiftet – und die Bundeszentrale in Grundsatzfragen ohne funktionsfähige Leitungsebene. Erst 1992 erreichten Dahlhaus und Schultheiss das Ruhestandsalter; der von der CSU nominierte dritte Direktor wechselte ins Innenministerium. So war der Weg frei für einen Neuanfang: Ab nun hatte die Bundeszentrale einen Präsidenten und dieser zwei Stellvertreter.[23]

KRISE, WELCHE KRISE?

Die Blockade war gelöst, doch der Abwärtstrend hielt an. Der deutsch-deutsche Einigungsprozess unterbrach ihn nur kurz. Auch die Bundeszentrale beteiligte sich in einer regelrechten Materialschlacht an der Etablierung demokratischer Strukturen in der früheren DDR.[24] Und die Regierung Kohl stellte die Wichtigkeit politischer Bildung noch mehrfach heraus. Allein: In der Haushaltskrise nach der Vereinigung wurde

21 Vgl. Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173–184.

22 Vgl. ACDP, 01-234-006/2, Telefonverzeichnis, 18.2.1976.

23 Vgl. AdsD, 1/FSAE71, Kretkowski an Däubler-Gmelin u. Klose, 18.2.1992. Seit 2000 hat der Präsident der Bundeszentrale nur noch einen Stellvertreter. Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Geschichte der bpb, 10.7.2011, www.bpb.de/36436.

24 Vgl. Christoph Renner, Einheitspraktiker – Verwaltungsneuaufbau und politische Bildung im Osten 1989/90–1991, in: Ilko-Sascha Kowalczuk/Frank Ebert/Holger Kulick (Hrsg.), (Ost)Deutschlands Weg. Teil I – 1989 bis heute, Bonn 2021, S. 269–297.

gespart und gestrichen. An diesem Muster hielt die 1998 angetretene rot-grüne Bundesregierung fest. Auch unter dem Eindruck veränderter Lehrpläne war jetzt von einer „Krise der politischen Bildung“ die Rede. Ihr Fanal war Ende 2004 die Schließung der Landeszentrale für politische Bildung in Niedersachsen. Inzwischen gehe es tatsächlich um die „nackte Existenz der politischen Bildung“, so Siegfried Schiele, der langjährige Direktor der Stuttgarter Landeszentrale.[25]

Die stetig schrumpfende finanzielle Ausstattung war aber nur ein Symptom. Hatten Demokratie und Marktwirtschaft nicht gerade erst ihre historische Überlegenheit demonstriert? Solchen Positionen mochte sich Schiele zwar nicht anschließen, und er hatte auch nicht nur den Osten im Sinn, wenn er von einer unzureichend gefestigten Demokratie sprach. Doch als größte Herausforderungen kamen ihm neben knappen Kassen damals nur Abstrakta in den Sinn: Individualisierung, Medienwandel, Globalisierung, ökologische Probleme, internationaler Terrorismus, Migration.[26]

Für den bald darauf einsetzenden Boom der politischen Bildung waren sie allesamt wichtig. Was damals fehlte, war aber ein verbreitetes Bewusstsein für die Gefährdung der Demokratie. Dies begann sich 2014 zu ändern: Pegida-Demonstrationen, der Zulauf rechtspopulistischer Parteien in Europa und der Einzug der AfD in die Parlamente, die massive Zuspitzung der Debatte in der sogenannten Flüchtlingskrise und angesichts eines global agierenden Terrorismus, 2016 schließlich das Brexit-Votum und die Wahl Donald Trumps – dies alles schuf ein demokratiepolitisches Krisenbewusstsein, das es in dieser Form seit Jahrzehnten nicht mehr gegeben hatte. Die Zukunft der liberaldemokratischen Ordnung schien infrage zu stehen, und entsprechend sprunghaft wuchs jetzt das politische Interesse an der politischen Bildung: Ausstattungsmängel, Etatkürzungen und Stellenstreichungen waren passé. Das galt in Hannover, wo der Landtag im April 2016 die neuerliche Einrichtung einer Landeszentrale für politische Bildung beschloss, und es galt ebenso für die Bundeszentrale. Am Tiefpunkt der Krise hatte sie nur noch 198 Beschäftigte gehabt. Bis 2015 wuchs diese Zahl zunächst stetig auf 231 Personen, um dann sprunghaft zuzunehmen – allein 2021 kamen 59 neue Stellen und ein Standort in Gera hinzu. Diese Entwicklung spiegelt sich auch im Etat, der sich seit 2010 beinahe verdreifacht hat.

Die Geschichte der Bundeszentrale für politische Bildung erschöpft sich nicht in der Entwicklung ihrer politischen Kontrolle oder gar in den Dimensionen der finanziellen Ausstattung. Der damit verbundene Perspektivwechsel hat aber einen unbestreitbaren Vorteil: Er ermöglicht eine Gesamtschau auf 70 Jahre und unterstreicht zugleich, dass die Geschichte der Bundeszentrale mit der Entwicklung der Politikdidaktik vielfältig verflochten ist, mit ihr aber nicht übereinstimmt. Jedenfalls fällt auf, dass die Etablierung und Ausdifferenzierung fachwissenschaftlicher Standards in Ausbildung, Forschung und Bildungspraxis in den Jahrzehnten der Bildungsexpansion für die Bundeszentrale keine Erfolgsgeschichte war. Vielmehr begann ein schleichender und jahrzehntelanger Bedeutungsverlust, der an der Jahrtausendwende in eine veritable Krise münden sollte. Das politische Ringen um Einfluss auf die Programmarbeit und eine Reform der Leitungsstruktur mit auf lange Sicht dysfunktionalen Folgen trugen dazu kräftig bei. Bei den Akteuren innerhalb der Bundeszentrale wuchs zugleich ein Bewusstsein für die Widersprüche teils äußerst kurzlebiger politischer Steuerungsansprüche, und deren Zurückweisung entsprang nicht nur politischen Überzeugungen, sondern immer auch einem professionellen Selbstverständnis. Zwar hat die aktuelle Demokratieerziehung keine Ähnlichkeiten mit dem Antikommunismus der späten Ära Adenauer, und auch die methodischen Standards haben sich selbstverständlich grundlegend gewandelt. Aber es gibt doch ein insofern übereinstimmendes Strukturmerkmal, als beide Boom-Phasen auf ein politisches Krisenbewusstsein, auf das verbreitete Gefühl einer existenziellen Bedrohung der demokratischen Ordnung zurückgingen.

TIM SCHANETZKY
ist promovierter Historiker und Inhaber einer Heisenberg-Stelle am Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen. Zuvor leitete er das Jenaer Forschungsprojekt „Politische Bildung. Ideen und Praktiken der Demokratisierung nach 1945“.
tim.schanetzky@kwi-nrw.de

25 Siegfried Schiele, Demokratiepflege: Die raison d’être der politischen Bildung, in: Osteuropa 8/2005, S. 39–48, hier S. 39.
26 Ebd., S. 43 f.

POLITISCHE BILDUNG IN DER UND FÜR DIE DEMOKRATIE

Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden

Marlon Barbehön · Alexander Wohnig

In Zeiten gesellschaftlicher Konflikte und Polarisierungen, die als Bedrohung für das demokratische Zusammenleben wahrgenommen werden, sind in der Öffentlichkeit regelmäßig Rufe nach einer Stärkung der politischen Bildung zu vernehmen. Politische Bildung soll hiernach dabei helfen, demokratische Werte zu festigen und der Entwicklung „extremistischer" Einstellungen vorzubeugen.[01] Dazu werden, zumeist in Begleitung von politischen Kontroversen über die „richtige" Ausgestaltung, staatliche Aktionsprogramme, Förderlinien und Bildungspläne aufgelegt beziehungsweise angepasst, um die Bildungspraxis in und außerhalb von Schulen in die gewünschte Richtung zu lenken. Nicht selten evozieren diese Anstöße Widerspruch seitens der Akteur*innen der politischen Bildung, die die programmatische Ausrichtung der staatlichen Anrufungen hinterfragen und etwa deren (partei-)politische Färbung problematisieren. Staatliche Vorgaben und Leitplanken treffen auf ein heterogenes Feld, in dem spezifische, selbst wiederum umstrittene Vorstellungen von politischer Bildung kultiviert sind. Diesen verschiedenen Vorstellungen von politischer Bildung liegen unterschiedliche Akzentuierungen von „demokratischen" Werten zugrunde, die auf divergierende Demokratieverständnisse (und auch Bildungsverständnisse) verweisen und divergierende Entgegnungen auf staatliche Anrufungen zur Folge haben können. Im vorliegenden Beitrag wollen wir dieses Wechselverhältnis zwischen staatlichem Regieren und politischem Bilden in der und für die Demokratie auf seine Spannungen, Ambivalenzen und Widersprüche hin durchleuchten und am Beispiel der aktuellen Debatte um die Rolle von politischer Bildung innerhalb der staatlichen Anstrengungen zur „Demokratieförderung" illustrieren.

DEMOKRATIE(-BEGRIFF) UND POLITISCHE BILDUNG

So eingängig und selbstevident die Aufgabenstellung einer politischen Bildung in der und für die Demokratie erscheinen mag – die Bedeutung dieser Formel ist notorisch umkämpft, da sich sowohl „Demokratie" und „(politische) Bildung" als auch deren Verhältnis unterschiedlich bestimmen lassen. Innerhalb des Feldes der politischen Bildung wurden diese Auseinandersetzungen in unterschiedlichen soziohistorischen Konstellationen auf der Grundlage unterschiedlicher Demokratieverständnisse ausgetragen, woraus sich wiederum unterschiedliche Perspektiven auf die Aufgaben und Ziele der Profession ergeben.

So waren etwa die Debatten der 1970er Jahre beeinflusst von einem Konflikt innerhalb der Profession, der sich, schematisch zusammengefasst, entlang eines sozialen und eines liberalen Demokratieverständnisses aufspannen lässt: Während die eine Seite Demokratisierung als Ziel der politischen Bildung definierte, diese durch die Förderung gesellschaftspolitischen Handelns vorantreiben wollte und damit Demokratie als offenen Prozess begriff, argumentierte die andere Seite, dass dieses Selbstverständnis politischer Bildung die Mündigkeit der Lernenden untergrabe und sie überwältige. Wo auf der einen Seite mit dem Verweis auf ein Verständnis von sozialer Demokratie der Abbau von Ungleichheit als Aufgabe politischer Bildung erklärt wurde, galt dies auf der anderen Seite als ungerechtfertigter politischer Anspruch, der vom pädagogischen Denken und Handeln abgetrennt werden sollte.

Der Beutelsbacher Konsens, der 1976 aus dieser Kontroverse hervorging,[02] lässt sich insofern nicht nur als ein Versuch der Fixierung eines pro-

fessionsbezogenen Selbstverständnisses, sondern auch als temporäre Stillstellung eines Konfliktes um Demokratie lesen. So besehen ist es kein Zufall, dass er immer wieder debattiert wurde und wird.[03] Aktuell lässt sich in diesem Zusammenhang beobachten, dass mit Verweis auf radikale Demokratietheorien die Parteinahme politischer Bildung für ausgeschlossene und marginalisierte Gesellschaftsgruppen betont[04] und vor diesem Hintergrund der Beutelsbacher Konsens dafür kritisiert wird, politische Positionen durch Markierung als „Überwältigung" auszugrenzen. Was also unter der so eingängigen Formel „politische Bildung für die Demokratie" in Bezug auf die Ebene der Ziele und Aufgaben politischer Bildung verstanden wird, ist erstens abhängig von dem jeweiligen Demokratieverständnis und zweitens von dem Kräfteverhältnis zwischen staatlicher Inanspruchnahme und professioneller Entgegnung.

Hinzu kommt, dass sich innerhalb des Feldes der politischen Bildung bei allem Verbindenden auch unterschiedliche Verständnisse von politischer Bildung entwickelt haben, die nicht nur den divergierenden Bezügen zu Demokratietheorien und -verständnissen entspringen, sondern auch den unterschiedlichen Bezügen zu Gesellschafts- und Bildungstheorien. Unter Rekurs auf Gesellschaftstheorien in der Tradition der Kritischen Theorie und/oder materialistischer Theorien etwa wird die Überwindung aller (ungerechtfertigten) Herrschaftsverhältnisse als Ziel politischer Bildung definiert.[05] Dies gilt auch für Bezüge zur Kritischen Bildungstheorie, für die Bildung nicht nur Ausdruck von, sondern auch Möglichkeit für die Überwindung von Herrschaftsverhältnissen ist. Für die zentrale normative Leitidee der Mündigkeit bedeutet dies, dass Bildung und Erkenntnis auf Veränderung zielen. Erkenntnis wird verstanden als „die Einsicht in die Gesellschaft (…), in das Wesentliche der Gesellschaft, Einsicht in das, was ist, aber in einem solchen Sinn, daß diese Einsicht kritisch ist, indem sie das, was gesellschaftlich ‚der Fall ist', (…) an dem mißt, was es selbst zu sein beansprucht, um in diesem Widerspruch zugleich Potentiale, die Möglichkeiten einer Veränderung der gesellschaftlichen Gesamtverfassung aufzuspüren".[06] Dem gegenüber steht eine Position, die die Annahme, politische Bildung ziele auf „gesellschaftsveränderndes Handeln im Sinne von Demokratisierung und Emanzipation", gerade mit dem Verweis auf den Begriff der Mündigkeit als illegitime politische Setzung durch Pädagog*innen ablehnt.[07]

Derartige Aushandlungen des Verhältnisses von politischer Bildung und Demokratie sind dabei nicht autonome Angelegenheit der Profession. Sie finden statt in und werden beeinflusst von staatlichen Strukturen, die ihrerseits mit spezifischen Vorstellungen über „politische Bildung in der und für die Demokratie" aufwarten. Der demokratische Staat und politische Bildung sind wechselseitig aufeinander bezogen und voneinander abhängig, sodass die unterschiedlichen Orientierungen immer wieder aufeinanderprallen, sich zu manifesten Konflikten auswachsen und unvorhergesehene Dynamiken entfachen. Die Autonomie politischer Bildung als Profession konstituiert sich in eben diesem Verhältnis zu staatlichen Anrufungen, weshalb ihre Gestalt einem andauernden zeitlichen Wandel ausgesetzt ist.

ZWISCHEN REGIEREN UND BILDEN

Für den Staat ist politische Bildung ein zentrales Instrument, mit dem er seine Bestandsvoraussetzungen zu sichern versucht: Er benötigt Bürger*innen, die sich der demokratischen Ordnung verpflichtet fühlen und die Gestaltung des Gemeinwesens als kollektive Aufgabe wahrnehmen. Die Reproduktion eines demokratischen Fun-

01 Für eine Kritik des Extremismusmodells als Bezugsquelle für politische Bildung ist hier nicht der Raum. Eine Einordnung liefert Julika Bürgin, Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung, Weinheim–Basel 2021.

02 Vgl. Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Anmerkungen und Argumente, Stuttgart 1977, S. 173–184.

03 Vgl. Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016.

04 Vgl. Andreas Eis, Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung schulischer Politischer Bildung?, in: Polis 3/2019, S. 7–10.

05 Vgl. Carsten Bünger, Was heißt kritische politische Bildung heute? Zum Problem der Kritik, in: Benedikt Widmaier/Bernd Overwien (Hrsg.), Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts. 2013, S. 51–59.

06 Theodor W. Adorno, Einleitung in die Soziologie, Frankfurt/M. 2017[5] (1969), S. 31.

07 Wolfgang Sander, Was macht gute Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft aus?, in: Dialog macht Schule (Hrsg.), Demokratiebildung und Migrationsgesellschaft, Berlin 2022, S. 29f.

daments ist vor allem auch die Produktion einer spezifischen Form des Bürger*in-Seins.[08] Politische Bildung dient so besehen der Absicherung des Kerns der bestehenden Ordnung (über den selbst wiederum politisch gestritten wird), weshalb der Staat versucht, politische Bildung in die Reproduktion von Machtstrukturen einzuflechten.[09] Politischer Bildung kann in diesem Sinne eine affirmative, das heißt herrschaftsreproduzierende Funktion zugesprochen werden, die ihr notwendig inhärent ist.

Politische Bildung ist jedoch nicht bloß passives Objekt derartiger Inanspruchnahmen, sondern eine ausdifferenzierte Profession, die einen Anspruch auf Autonomie erhebt und eigene Sichtweisen dahingehend besitzt, was es heißt, politisch urteils- und handlungsfähig zu sein.[10] Wie auch immer die Aufgaben und Ziele von politischer Bildung definiert werden mögen – politische Bildung verweist nie ausschließlich auf die Sicherung, sondern immer auch auf die Hinterfragung der bestehenden Ordnung.[11] Akute Kontroversen darüber, wie politische Bildung innerhalb des demokratischen Staats auszusehen habe und verwirklicht werden könne, sind somit momenthafte Materialisierungen einer hintergründigen Widersprüchlichkeit, die der Bedeutung von politischer Bildung für die Demokratie strukturell eingeschrieben ist: Politische Bildung ist immer zugleich auf die Bewahrung von Bestehendem und die Ermöglichung von Neuem gerichtet, immer zugleich Schließung gegenüber Bedrohungen und Öffnung gegenüber Potenzialität, immer zugleich Affirmation und Subversion – und damit wird politische Bildung zu einem zentralen Gegenstand, um den und mit dem unterschiedliche Kräfte ringen.

Abstrakter formuliert, lässt sich diese inhärente Konflikthaftigkeit des Verhältnisses von demokratischem Staat und politischer Bildung auf spezifische Bereichslogiken zurückführen: die des Regierens und die des Bildens. Diesen Logiken sind wiederum Ambivalenzen und Paradoxien eingeschrieben – in der politischen Bildung die Dialektik von Herrschaft und Emanzipation,[12] im staatlichen Regieren das Wechselspiel aus Freiheitsräumen und Kontrollmechanismen.[13] Hinzu kommt, dass „Staat" und „politische Bildung" heterogene Ensembles sind, in denen unterschiedliche Kräfte wirken. Mit Blick auf Erstgenanntes ist hier zu denken an unterschiedliche parteipolitische Positionen oder, im Falle der Bundesrepublik, an spezifische Kompetenzen der Bundes- und Länderebene; mit Blick auf Zweitgenanntes an die Differenz zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung oder unterschiedliche fachdidaktische Strömungen. Staatliche Vorgaben, die in Form von Aktionsprogrammen, Förderlinien oder Bildungsplänen auftreten, sind somit in aller Regel das Ergebnis von politischen Kompromissen und mithin nicht selten durch Mehrdeutigkeiten oder Widersprüche gekennzeichnet.

Die Adressierung politischer Bildung durch staatliches Regieren kann als Inanspruchnahme gedeutet werden und in drei idealtypischen Modi stattfinden:

– Inanspruchnahme als Stabilitätsgarantin: Politischer Bildung werden vom Staat Aufgaben und Ziele zugewiesen, die dem Erhalt des Status quo dienen. Die dabei transportierten Wissensbestände repräsentieren das, was aus staatlicher Sicht als „Wahrheit" und „Wesenskern" der Demokratie erscheint.

– Inanspruchnahme als Feuerlöscher: Politische Bildung wird vom Staat mit dem Ziel der Krisenlösung angesprochen. In der Bearbeitung von gesellschaftlichen Entwicklungen, die von staatlicher Seite als akute Gefahren wahrgenommen werden, wird Erhalt fokussiert, zugleich aber werden Perspektiven für Neues eröffnet.

– Inanspruchnahme als Innovatorin: Politische Bildung wird vom Staat angesprochen, um Innovationen hervorzubringen, etwa in Form

08 Vgl. Pierre Bourdieu, Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992, Berlin 2017.

09 Vgl. Rolf Schmiederer, Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts, Frankfurt/M. 1971.

10 Vgl. Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen, Bonn 2013.

11 Vgl. Bettina Lösch, Wie politisch darf und sollte politische Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität" aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung, in: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hrsg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020, S. 383–402.

12 Vgl. Steffen Pelzel, Bildungstheorie als Schlüssel der Kritik. Mit Heydorn sozial-ökologische Anliegen durchsetzen?, in: Jannis Eicker et al. (Hrsg.), Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation, Frankfurt/M. 2020, S. 103–109.

13 Vgl. Michel Foucault, Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II, Frankfurt/M. 2006.

politischer Beteiligungsprozesse, die wiederum der Legitimation und damit Absicherung der demokratischen Ordnung dienen sollen.

In Reaktion auf solche Versuche der staatlichen Inanspruchnahme eröffnen sich aufseiten der politischen Bildung unterschiedliche Ausdeutungs- und Anschlussmöglichkeiten. Dabei lassen sich wiederum drei idealtypische Reaktionsweisen unterscheiden:

– Entgegnung als Affirmation: Politische Bildung fügt sich der staatlichen Inanspruchnahme, zum Beispiel aufgrund einer weitgehenden Komplementarität der Wissensbestände.

– Entgegnung als Umdeutung: In Programmen, Konzepten und Projekten der politischen Bildung werden die staatlichen Ansprachen subversiv umgedeutet, um eigene Wissensbestände zur Geltung zu bringen.

– Entgegnung als Widerspruch: Politische Bildung tritt der staatlichen Ansprache offensiv entgegen, mit dem Resultat einer manifesten konflikthaften Auseinandersetzung.

Die Formen staatlicher Inanspruchnahme und professioneller Entgegnung verbinden sich in unterschiedlichen historischen Phasen auf je spezifische Art und Weise. Dabei kommt es immer wieder – aufgrund des inhärent widersprüchlichen Verhältnisses der Bereiche gleichsam notwendigerweise – zu manifesten Konflikten. Als jüngstes Beispiel hierfür kann das aktuell diskutierte „Demokratiefördergesetz“ gelten.

POLITISCHE BILDUNG, DEMOKRATIEFÖRDERUNG UND PRÄVENTION

Beim Gesetz über die Verstetigung von Maßnahmen zur Demokratieförderung, kurz: Demokratiefördergesetz, handelt es sich um die jüngste Initiative der Bundesregierung, einen gesetzlichen Auftrag im Bereich der sogenannten Demokratieförderung zu etablieren und die finanzielle Unterstützung zivilgesellschaftlichen Engagements gegen „Extremismus“ zu verstetigen. Gegenwärtig (Anfang November 2022) liegt der Entwurf für ein Gesetz vor, das zu Beginn des Jahres 2023 in Kraft treten soll. Es geht zurück auf die letztlich am Widerstand der Unionsfraktion gescheiterten Pläne der letzten Großen Koalition (2017–2021), ein sogenanntes Wehrhafte-Demokratie-Gesetz zu verabschieden. Beide Gesetzesvorhaben sind unter anderem im Lichte der rechtsextrem und/oder rassistisch motivierten Anschläge auf den CDU-Politiker Walter Lübcke sowie in Halle an der Saale und in Hanau zu sehen. Vor diesem Hintergrund deutet sich bereits an, dass politische Bildung hier, in den obigen Kategorien gesprochen, in erster Linie als „Feuerlöscher“ und „Stabilitätsgarantin“ angesprochen wird.

Zwischen der ursprünglichen und der aktuellen Gesetzesinitiative hat sich die Tonlage verändert. In den ersten Zeilen der Eckpunkte für ein Wehrhafte-Demokratie-Gesetz vom Mai 2021 hieß es, die Bundesregierung wolle „Maßnahmen zur Stärkung der Resilienz unserer Demokratie sowie zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ ergreifen; Aufgabe sei es, eine „wehrhafte, selbstbewusste, aufrechte und widerstandsfähige Demokratie“ zu fördern, was bedeute, dass „Staat und Bürgergesellschaft gemeinsam handeln“.[14] Im aktuellen Gesetzesvorhaben sind die Topoi der wehrhaften Demokratie und der Resilienz nicht mehr anzutreffen. Stattdessen heißt es im Diskussionspapier für ein Demokratiefördergesetz, das im Februar 2022 vom Familien- und vom Innenministerium veröffentlicht wurde, dass sich das Gesetz auf die „Gestaltung und Förderung der Demokratie“ richte, was „nicht allein staatliche Aufgabe, sondern ein gemeinsames Anliegen des Staates und einer lebendigen, demokratischen Zivilgesellschaft“ sei.[15] Im Kampf gegen Extremismus bedürfe es, so die Präambel des Gesetzentwurfs vom September 2022, einer „Demokratieinfrastruktur, die es zu erhalten, zu schützen und zu stärken gilt“.[16] Die Idee der Förderung hat somit gegenüber der des Sich-zur-Wehr-Setzens – nicht zuletzt auch in den Na-

14 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI), Eckpunkte für ein Gesetz zur Stärkung und Förderung der wehrhaften Demokratie, 12.5.2021, S. 1, www.bmfsfj.de/resource/blob/179334/97576dd4a085ab28e0cb564132e87e4c/20210512-eckpunkte-wehrhafte-demokratie-gesetz-data.pdf.
15 BMFSFJ/BMI, Diskussionspapier von BMFSFJ und BMI für ein Demokratiefördergesetz, 25.2.2022, S. 1, www.bmfsfj.de/diskussionspapier-demokratief%C3%B6rdergesetz.
16 Entwurf eines Gesetzes über die Verstetigung von Maßnahmen zur Demokratieförderung, S. 1, www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/09/dfoerdg_entwurf_bagd.pdf.

men der Gesetze – an (symbolischer) Bedeutung gewonnen, womit eine andere Handlungsorientierung impliziert ist: Geht es hier um die Errichtung von Abwehrmechanismen, die Bedrohungen in Schach halten sollen, geht es dort um die Stärkung von Strukturen, von denen man sich originäre Leistungen erhofft.

Das negativistische Moment der Verhinderung ist freilich auch im aktuellen Vorhaben nicht gänzlich verschwunden. Es lebt hier fort in der Figur der Prävention, die auch schon in der ersten Gesetzesinitiative anzutreffen war, etwa wenn die Absicht formuliert wird, „Projekte im Bereich der Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention" finanziell und verlässlich unterstützen zu wollen.[17] Gegenüber den Figuren der Wehrhaftigkeit und der Resilienz ist Prävention dabei durch einen spezifischen Zukunftsbezug gekennzeichnet: Es geht nicht nur um die Abwehr akuter, sondern vor allem um die vorausgreifende Verhinderung potenzieller Bedrohungen, für die gegenwärtig nur Anzeichen vorliegen mögen.[18] Demokratieförderung bedeutet der aktuellen Gesetzesinitiative nach auch: „Verhinderung und Vorbeugung der Entstehung jeglicher Form von Extremismus, Demokratiefeindlichkeit und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit".[19] In diesen Dienst wird nun auch die politische Bildung gestellt. Laut Gesetzesvorhaben beabsichtigt der Bund, „eigene Maßnahmen durch[zu]führen" und die daraus entstehenden Informationsangebote und Bildungsformate an in „den Bereichen der Demokratieförderung, Extremismusprävention und politischen Bildung Tätige" weiterzugeben, „um diese mit Fachinformationen zu versorgen und zu qualifizieren".[20]

Diese Ausrichtung ist Ausdruck eines grundlegenden Merkmals gegenwärtiger gesellschaftlicher Zeitlichkeit. In der „Risikogesellschaft" erscheint die Zukunft als Reservoir an möglichen Bedrohungen,[21] auf die es sich gegenwärtig einzustellen gilt, oder besser noch: denen präventiv zu begegnen ist, damit sie gar nicht erst eintreten. Die Ungewissheit des Zukünftigen wird somit in Abhängigkeit von gegenwärtigen Entscheidungen betrachtet, woran sich der Bedarf an Maßnahmen der Vorbeugung anschließt.[22] Innerhalb der Logik staatlichen Regierens gewinnen präventive Maßnahmen nicht zuletzt deshalb an Bedeutung, da sich in einer zukünftigen Gegenwart rückblickend fragen lässt, wie es sein konnte, dass die Anzeichen seinerzeit nicht erkannt wurden. Aus Sicht des Staates wird politische Bildung so zu einer „Stabilitätsgarantin", die Bedrohungslagen vorbeugend entgegenwirken soll: „Präventivpädagogische Angebote sind ein zentrales Element der Extremismusprävention", heißt es etwa in der Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung.[23]

Es sind diese Formen der staatlichen Inanspruchnahme, denen sich die Profession und Praxis der politischen Bildung gegenwärtig gegenübersieht. In Reaktion auf die Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung und der Ausweitung des Förderprogramms „Demokratie leben!" des Bundesfamilienministeriums ist im Feld der politischen Bildung ein Verständigungsprozess darüber entbrannt, in welchem Verhältnis politische Bildung zu Prävention steht. Dieser Verständigungsprozess knüpft an Debatten in angrenzenden Professionen an, etwa in der Sozialen Arbeit, in der seit Langem über die Eignung des Präventionsparadigmas diskutiert wird und die Prävention als Aufgabenbeschreibung mehrheitlich ablehnt.[24]

Im Selbstverständigungsprozess der politischen Bildung werden dabei nicht nur Fragen nach den Konsequenzen einer Verankerung des Präventionsparadigmas oder die Gefahr der „Versicherheitlichung" der politischen Bildung – als Teil eines sogenannten positiven Verfassungsschutzes und der sogenannten wehrhaften Demokratie – kritisch reflektiert. Vielmehr geht es auch um eine Auseinandersetzung mit dem Demokratieverständnis, das der Präventionsidee eingeschrieben ist. Der staat-

17 BMFSFJ/BMI (Anm. 15), S. 2.

18 Vgl. Matthias Leanza, Die Zeit der Prävention. Eine Genealogie, Weilerswist 2017.

19 BMFSFJ/BMI (Anm. 15), S. 4.

20 Ebd.

21 Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.

22 Vgl. Ulrich Bröckling, Dispositive der Vorbeugung: Gefahrenabwehr, Resilienz, Precaution, in: Christopher Daase/Philipp Offermann/Valentin Rauer (Hrsg.), Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr, Frankfurt/M. 2012, S. 93–108.

23 BMFSFJ/BMI, Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung, 13.7.2016, S. 19, www.bmfsfj.de/resource/blob/109002/5278d578ff-8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung-data.pdf.

24 Vgl. Helga Cremer-Schäfer, Über die Produktivität der „frühen Kritik" von Prävention als Denkweise und Politik, in: Widersprüche 1/2016, S. 11–23.

lichen Anrufung, als präventiver „Feuerlöscher“ und als „Stabilitätsgarantin“ zu fungieren, entgegnet die Profession der politischen Bildung nicht einheitlich, aber mehrheitlich in den Modi der „Umdeutung“ und des „Widerspruchs“: In Programmen, Konzepten und Projekten der politischen Bildung werden die staatlichen Ansprachen adaptiert, um eigene Wissensbestände zur Geltung zu bringen. Gleichzeitig treten viele Akteur*innen der politischen Bildung und auch angrenzender Handlungsfelder der staatlichen Ansprache offensiv entgegen und evozieren damit eine manifeste konflikthafte Auseinandersetzung.[25]

Argumentiert wird insbesondere, Prävention entspräche nicht dem Bildungs- und Demokratieverständnis politischer Bildung, weshalb die Engführung von politischer Bildungsarbeit auf das Moment der Verhinderung abzulehnen sei. Auch hier zeigt sich der Dualismus von Affirmation und Widerspruch: Während – stark vereinfachend skizziert – die staatliche Anrufung auf einen Erhalt der gegenwärtigen Demokratie im Angesicht von (antizipierten) Bedrohungen zielt, pocht die Entgegnung politischer Bildung auf die Offenheit von Bildungsprozessen und damit auf die Offenheit von Demokratie. Die Aufgabenstellung „politische Bildung in der und für die Demokratie“ wird also begleitet von einem Konflikt um die Demokratie selbst.

FAZIT

So wichtig die Reflexion über Risiken und vorbeugende Maßnahmen ist: Politische Bildung geht darin nicht auf.[26] Ein gehaltvoller Begriff von Bildung ist immer auch bezogen auf Mündigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen und gesellschaftliche Veränderung, denen das Moment der Ungewissheit und Offenheit des Zukünftigen eingeschrieben ist. Gerade für ein kritisches Verständnis politischer Bildung ist dies ein zentraler Aspekt, lassen sich doch der Abbau von Herrschaftsverhältnissen, Demokratisierung sowie Emanzipation nicht im Modus der vorausgreifenden Verhinderung begründen. Vielmehr würde dadurch der affirmative, auf Anpassung und Erhalt fokussierte Blick auf politische Bildung verfestigt werden. Das Verhältnis von Demokratie und politischer Bildung wäre in der Lesart der Prävention daher ein konservatives: Politische Bildung soll Demokratie so, wie sie ist, festschreiben helfen. Dem zugrunde liegt sowohl ein verkürzter Begriff von Demokratie als auch ein abgeschnittener Begriff von Bildung, der lediglich die eine Seite, die der Anpassung, bedient und die der Bildung inhärenten Momente der Emanzipation, des Widerstands und der Autonomie ausklammert. In einer solchen Lesart politischer Bildung werden die Lernenden, die Subjekte des Bildungsprozesses, primär als Verdächtige angesprochen, die einer präventiven Behandlung bedürfen. Wenn Identitäts-Bildung aber ein offener, nicht festzuschreibender Prozess ist, erschöpft sich Bildung nicht in Prävention.[27]

An den gegenwärtigen Debatten um das Demokratiefördergesetz zeigt sich das spannungsreiche Wechselverhältnis von staatlicher Inanspruchnahme durch Anrufungen der politischen Bildung und professioneller Entgegnung, wobei unterschiedliche Verständnisse von Demokratie aufeinanderprallen. Diese Interaktion aus Inanspruchnahmen und Entgegnungen lässt sich als Konflikt um Demokratie in der Demokratie deuten. Die so einleuchtende Aufgabenstellung einer „politischen Bildung in der und für die Demokratie“ muss, soll sie nicht als reine Pathosformel gelesen werden,[28] innerhalb dieses Spannungsverhältnisses immer wieder neu ausgehandelt werden. Dabei zeigt sich auch: Politische Bildung ist, genau wie das Sprechen über sie, immer politisch und niemals neutral.[29]

25 Vgl. Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V., Politische Bildung für die Demokratie!, 11. 11. 2020, https://dvpb.de/2020/11/11/politische-bildung-fuer-die-demokratie-2.
26 Vgl. Marlon Barbehön/Alexander Wohnig, (Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs, in: Carsten Bünger et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Pädagogik 2021, Weinheim–Basel 2022, S. 170–181.
27 Vgl. Jürgen Straub, Identitäts-Bildung und die Offenheit der Person, in: HeiEducation Journal 3/2019, S. 37–62.
28 Vgl. Markus Rieger-Ladich, Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz 2002.
29 Vgl. Alexander Wohnig/Peter Zorn (Hrsg.), Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung, Bonn 2022.

MARLON BARBEHÖN
ist habilitierter Politikwissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg.
marlon.barbehoen@ipw.uni-heidelberg.de

ALEXANDER WOHNIG
ist Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen und Bundesvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e. V.
alexander.wohnig@uni-siegen.de

VIELFALT ORGANISIEREN

Herausforderungen für die nonformale politische Bildung

Helle Becker

Die zunehmende Diversifizierung der Gesellschaft fordert die nonformale, also außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung heraus. Ist diese gut aufgestellt, um auf Bedarfe verschiedener Bevölkerungsgruppen und vielfältige Perspektiven in gesellschaftlichen Transformationsprozessen adäquat reagieren zu können? Birgt eine damit einhergehende notwendige Vervielfältigung politischer Bildung die Gefahr einer „Entgrenzung" der Profession? Um diese Fragen zu beantworten, sollen zunächst die Felder politischer Bildung und ihre Regeln ausbuchstabiert werden, um dann neuere Entwicklungen einzuordnen und daraus wiederum einige Empfehlungen abzuleiten.

PROFESSION „POLITISCHE BILDUNG"

„Politische Jugendbildung" und „Politische Erwachsenenbildung" sind als Praxisfelder nicht eindeutig bestimmbar. Anders als für die schulische politische Bildung gibt es weder eine ordnungspolitische Regelung, was Einrichtungen oder Organisationen politischer Bildung sind, noch einen geregelten Zugang zur Tätigkeit im Berufsfeld. Professionstheoretisch kann man allerdings davon ausgehen, dass es sich bei der nonformalen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung um Bereiche handelt, für die *erstens* ein gemeinsamer Wissensbestand rund um den Bildungsgegenstand „Politik, Politisches, Demokratie" identifiziert werden kann; in denen *zweitens* eine Tätigkeit wissensbasierte Kompetenzen voraussetzt, etwa ein Handlungsrepertoire nonformaler Bildungsarbeit; in denen *drittens* die darin Tätigen ein grundlegendes Qualitätsverständnis und bestimmte Werte teilen, also über ein „Berufsethos" und Standards wie den Beutelsbacher Konsens verfügen; und die *viertens* einen gewissen Grad an Organisation oder Institutionalisierung aufweisen.[01]

Die „Profession (nonformale) politische Bildung" ist keine fixe Konstruktion, sondern konstituiert sich in einem ständigen Selbstvergewisserungsprozess, in dem Fachlichkeit und Rollenverständnis permanent verhandelt werden. Dabei agiert sie als öffentlich gefördertes Praxisfeld jedoch nicht im fachlichen Schonraum. Bereits in den 1950er Jahren entwickelten freie, also unabhängige und plurale Institutionen und Organisationen gemeinsame Vorstellungen zu Gegenständen, Formen und Qualitäten politischer Bildung – nicht nur untereinander, sondern auch entlang der Verrechtlichung, der öffentlichen Förderung und von Förderregeln. So ist es bis heute: Die Verständigung darüber, wie die vier genannten Punkte inhaltlich gefüllt werden, erfolgt innerhalb der verschiedenen Arbeitsfelder politischer Bildung im Austausch mit der Wissenschaft, aber in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Anforderungen. Für die Reflexion von Status und Rolle gegenwärtiger nonformaler politischer Bildung ist es zunächst wichtig, sich die aktuelle Praxis mit ihren Stärken und Schwächen näher anzuschauen.

STÄRKEN POLITISCHER BILDUNG

Die Stärke nonformaler politischer Bildung liegt in der Vielfalt der Träger, die mit ihren verschiedenen konfessionell/religiösen, politischen und humanistisch-weltanschaulichen Werte- und Interessensorientierungen das plurale Grundverständnis unserer Demokratie repräsentieren. Die Vielfalt spiegelt sich auch in Einrichtungs- und Organisationsformen sowie themen- und handlungsbereichsspezifischen Schwerpunkten wider: Neben Bildungsstätten, Akademien, Instituten und Bildungswerken oder Volkshochschulen gibt es unzählige Einzelorganisationen mit verschiedenen thematischen oder methodischen Ausrichtungen. Aus Wertorientierungen und Organisationsformen werden programmatische Schwerpunkte, pädagogische Intentionen, bildungstheoretische Vorannahmen und spezifische Themen für politische

Bildungsangebote oder -Gelegenheiten abgeleitet. Damit wird eine Vielzahl unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen angesprochen.

Dies ist umso relevanter, als Teilnehmende die Bildungsgelegenheiten freiwillig wahrnehmen. Die „Abstimmung mit den Füßen" entscheidet, ob Bildungsinhalte und -formen dem entsprechen, was Menschen in unserer Demokratie bewegt und wozu sie sich selbst bilden möchten. Freiwilligkeit und Subjektorientierung sind Ausgangspunkte, von denen aus politische Bildung Räume bietet, um öffentliche Angelegenheiten zu erkennen, kritisch zu reflektieren, kontrovers zu diskutieren sowie politische Meinungsprozesse und Handlungsoptionen anzuregen.[02] Das heißt, es geht weder um Belehrung noch um Prävention im Sinne der Übernahme vorgegebener politisch intendierter Positionen. Politische Bildung bietet Bildungsgelegenheiten, die für eine liberale Demokratie zentral sind. Die damit zusammenhängende Notwendigkeit, Ziele, Bildungsgegenstände, Orte, Formate und Methoden politischer Bildung vielfältig zu gestalten und immer wieder neu zu reflektieren, kann als Stärke angesehen werden, weil auf aktuelle Bedarfe und Perspektiven von potenziellen Teilnehmenden reagiert werden kann beziehungsweise könnte.

SCHWÄCHEN POLITISCHER BILDUNG

Die Schwäche nonformaler politischer Bildung liegt in Bedingungen, die Vielfalt und Innovation behindern können. Das beginnt damit, dass die Praxis darauf angewiesen ist, sich selbst zu professionalisieren. Es gibt keinen Studiengang für politische Bildner*innen, der als genuine Berufsvorbereitung dienen könnte – auch deshalb gibt es immer wieder Diskussionen um Leit- und Bezugsdisziplinen.[03] Die wissenschaftliche Begleitung und Beforschung der Praxis nonformaler politischer Bildung an Universitäten und Hochschulen war und ist damit von Lehrstuhlinhaber*innen abhängig, die sich für das Thema interessieren. Dies ist nicht nur eine sehr überschaubare Anzahl,[04] auch führt deren Anbindung an unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen – Politikwissenschaft, Politikdidaktik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Soziologie, Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Psychologie und andere – zu einer Vielzahl voneinander separierter Fachdiskurse. Mangels eigener Studiengänge wird die nonformale politische Bildung von der meist schulisch ausgerichteten Fachdidaktik bestimmt, die allerdings vor allem Erkenntnisse und Modelle für die Gestaltung von Unterricht bietet, weniger aber Antworten darauf gibt, was qualitätsvolle nonformale politische Bildung ausmacht. Die Frage nach geeigneten Reaktionen auf die sich vervielfältigenden Bedarfe in der Bevölkerung wird zwar gestellt, aber es fehlen der Praxis unabhängig ermittelte, wissenschaftliche Erkenntnisse über sich selbst, die Begründungen für Neuerungen liefern können.

Eine weitere Schwäche bringt die gewachsene Institutionalisierung mit sich, die nonformale politische Bildung in unterschiedliche, politisch reglementierte und gesellschaftlich akzeptierte (Praxis-)Felder politischer Bildung oder Subsysteme separiert. Einen systematischen Überblick über diese Felder bietet die „Topografie der Praxis politischer Bildung" der Fachstelle politische Bildung.[05] Sie basiert auf Zuordnungen zu Rechtsbereichen, Politikressorts und Wissenschaftsdisziplinen, die erheblichen Einfluss auf den fachlichen Diskurs und das Handeln in diesen Feldern haben, ja sogar eine je eigene „Logik" der Praxisfelder begründen. Denn es ist nicht beliebig, sondern wesentlich, ob die Praxis zum Beispiel auf der Grundlage der rechtlichen Anerkennung als Weiterbildungsträger oder als Träger der freien Jugendhilfe fußt, welchen Politikbereichen sie zugeordnet ist, welche Finanzierungsbedingungen und Förderlogiken daran geknüpft sind und welche Wissenschaftsbezüge und Wissensbestände typischerweise Geltung haben. Diese Bezugspunkte und Bedingungen – die nicht bloß Rahmenbedingungen sind, weil sie der Ar-

01 Vgl. Helle Becker, Wir Kellerkinder? Zur Geschichte der „Profession politische Bildung" in der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung, in: Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung als Profession, Bonn 2013, S. 49–63.

02 Die Aufzählung lässt sich den drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zuordnen, dem Kontroversitätsgebot, dem Überwältigungsverbot und der Ermöglichung, „eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren", siehe www.bpb.de/51310.

03 Vgl. Journal für politische Bildung 1/2020 zum Thema Bezugswissenschaften.

04 Für einen Überblick siehe https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte.

05 Siehe https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis.

beit nicht äußerlich bleiben – bieten der nonformalen politischen Bildung einerseits Rechts- und Finanzsicherheit, andererseits fesseln sie ihr Innovationspotenzial. Sie werden im Folgenden näher betrachtet.

STRUKTUREN POLITISCHER BILDUNG

Die Differenzierung beginnt mit der Unterscheidung von Jugend- und Erwachsenenbildung, die bereits eher formal als fachlich begründet ist. Denn als politische Jugendbildung werden Aktivitäten gefördert, die bis zu 27-Jährige einbeziehen können; politische Erwachsenenbildung kann Menschen ab 16 Jahren umfassen. Fachlich lässt sich der große Überschneidungsbereich kaum begründen. Was sich dagegen begründen ließe, wären generationsübergreifende Bildungsmaßnahmen. Für die allerdings gibt es kaum Fördermöglichkeiten.

Die politische Erwachsenenbildung wird formal über Förderpolitik und -programme geeint, in der Regel unter dem Dach der Weiterbildungspolitik der Länder, teilweise als Bundesförderung über die Bundeszentrale für politische Bildung. Die politische Verortung „politischer Bildung" ist allerdings sehr unterschiedlich. Die Zuständigkeit liegt auf Bundesebene bei der Innenpolitik, in den Bundesländern zum Beispiel bei Schule und Berufsbildung (Hamburg) oder Wissenschaft und Kultur (Niedersachsen). Erweitert man den Blick auf Sonderprogramme, kommen förderpolitische Auflagen aus Ressorts wie Sozialpolitik, Engagementpolitik, Umweltpolitik und Sicherheitspolitik hinzu. Alle Förderungen sind mit speziellen Ansprüchen an die Praxis und oft an Anerkennungsverfahren (zum Beispiel als staatlich anerkannter Träger der politischen Erwachsenenbildung) verbunden. Sie betreffen nicht nur die Qualitätsstandards einzelner Maßnahmen, sondern auch die Einrichtungs- und Angebotsformen.

Die Orientierung auf die Fördergeber auf Landes- und Bundesebene spiegelt sich auch in den übergeordneten Organisationsformen wider. So kommen die aus den genuinen Förderprogrammen geförderten Träger politischer Bildung auf Landes- und Bundesebene bei der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung an Runden Tischen oder in ähnlichen Gremien zusammen. Fach- und Dachverbände politischer Bildung gibt es vor allem auf der Bundesebene. Damit sind die Diskussionen über aktuelle Entwicklungen, Qualitätsentwicklung und Lobbyarbeit auf die Landes- oder Bundesebene und auf die jeweilige Förderpolitik bezogen. Auf kommunaler Ebene ist die politische Erwachsenenbildung, sieht man von den Volkshochschulen ab, die überwiegend in kommunaler Trägerschaft sind, selten repräsentiert. Damit fehlen vor Ort Gremien und Anlässe, sich mit anderen Trägern, die ähnliche Bildungsanliegen oder andere Adressat*innenkreise einbringen, zu vernetzen, untereinander zu koordinieren und zu kooperieren.

Auch die politische Jugendbildung hat sich über Jahrzehnte als spezialisiertes Feld etabliert und eigene Professionalitätsvorstellungen, Orte, Formate, Methoden und Themen herausgebildet.[06] Sowohl aus der eigenen wie aus der Perspektive anderer Felder der Jugendarbeit gilt die politische Jugendbildung damit als ein besonderer Bereich.[07] Sie ist gleichzeitig rechtlich und förderpolitisch Teil der Kinder- und Jugendhilfe und wäre damit eigentlich Teil des kommunalen Gefüges der Jugendarbeit. Allerdings werden freie Träger der politischen Bildung wie Jugendbildungsstätten oder Bildungswerke nur selten aus der kommunalen Jugendförderung finanziert; sie erhalten Mittel aus eigener Bundes- und Landesförderung.[08] Als Folge sind sie wenig bis gar nicht in die Zusammenarbeit der Jugendarbeit eingebunden oder auf kommunaler und landesweiter politischer Ebene präsent, etwa in Jugendhilfeausschüssen oder Arbeitsgemeinschaften, wie sie Paragraf 78 des Sozialgesetzbuches (SGB) VIII vorsieht.

Die Abhängigkeit von diesen Verwaltungs- und Finanzlogiken hat Einfluss auf die Vielfalt und Flexibilität politischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Will diese neue Adressat*innen erreichen, stehen gleich zwei Faktoren im Weg. Die

06 Vgl. Helle Becker, Zwischen Freiraum und Prävention – Politische Jugendbildung, in: Kurt Möller/Florian Neuscheler/Felix Steinbrenner (Hrsg.), Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit, Stuttgart 2022, S. 114–124; dies., Im Niemandsland oder: Wie legitimiert sich außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung? in: Alexander Wohnig/Peter Zorn (Hrsg.), Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung, Bonn 2022, S. 29–40.
07 Vgl. dies., Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VIII § 11–13) – Studie. Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht, München 2020.
08 Beispiele sind die Maßnahmenförderung der Bundeszentrale für politische Bildung, der Kinder- und Jugendplan des Bundes oder Landesjugendförderpläne.

oft geringe Einbindung in (zum Beispiel kommunalpolitische) Strukturen sowie mangelnde Präsenz in der Lebenswelt der Menschen vor Ort machen es erstens nicht einfach, Bedarfe zu ermitteln, schnell zu reagieren oder sich kooperativ zu organisieren. Zweitens zwingen die Regularien der Maßnahmenförderung die Träger, in einer Angebotslogik zu denken und zu planen. Das heißt, Konzepte und Eckpunkte zu Themen, Zeiten, Art und Alter der Teilnehmenden, Gruppengrößen, Formaten, Methoden, Lernzielen müssen weit im Voraus festgelegt werden. So richten sie ihre Angebote auf (ihnen bekannte) aktiv Suchende aus oder, die eigenen Grundregeln missachtend, auf nicht immer freiwillig Teilnehmende, zum Beispiel auf Schulen beziehungsweise Schüler*innen.

Folgerichtig tut sich politische Bildung schwer mit der Steuerungslogik von Politik, die von den Trägern immer wieder verlangt, neue „Zugänge" für ihre Kommstrukturen zu finden und entsprechende „Angebote" zu machen. Denn Kontakt, Zugänge und Zusammenarbeit zu anderen Adressat*innen als denjenigen, die von sich aus kommen, müssen mühsam gesucht und hergestellt werden. Dies ist erst recht problematisch, wenn die Gewinnung neuer Zielgruppen für wichtig erachtet wird, weil bestimmte Gruppen politische Bildung angeblich besonders nötig haben, oder Präventionsziele wie die Vorbeugung von Radikalisierung jeder Art leitend sind. Der Blick auf bestimmte Zielgruppen – sogenannte Benachteiligte, Politik- oder Bildungsferne, häufig konkret benannt als Arbeitslose, Geflüchtete, Menschen mit Migrationshintergrund, sozial und ökonomisch Abgehängte und so weiter – geht dann mit einer defizitären, normativen Bewertung einher. Diese Voraussetzung erleichtert das Verhältnis zu den so Angesprochenen nicht, ganz abgesehen davon, dass die sozialpolitische Begründung den Prinzipien einer nonformalen Bildung – Freiwilligkeit, Subjektorientierung, Selbstbildung – widerspricht.

Formen politischer Bildung, die in steter Kommunikation mit Adressat*innen nach deren Interessen konzipiert werden – offene Arrangements, die regelmäßig oder wenig vorgeplant zur Verfügung stehen, kurzfristige oder kurze Angebote, zum Beispiel ad hoc zu aktuellen Themen, aufsuchende Bildungsarbeit im Kontext oder in Zusammenarbeit mit anderen zivilgesellschaftlichen und öffentlichen Bereichen wie Kultur/kulturelle Bildung, Gemeindearbeit, Stadtplanung oder Berufsbildung, die schon angesprochenen intergenerativen Angebote oder digitale Formen politischer Bildung –, sind häufig nur im Rahmen von Modellprojekten umsetzbar beziehungsweise finanzierbar.

Nicht verschwiegen werden soll, dass viele Träger und politische Bildner*innen ihre Arbeitsbedingungen habituell übernommen haben und Veränderungen, notgedrungen, oft nur in den Grenzen ihrer derzeitigen strukturellen, finanziellen und organisationalen Möglichkeiten denken (können). Dennoch gibt es Beispiele für viele kleine Fluchten, bei denen in den vergangenen Jahren eigenwillige Formate und Methoden, aufsuchende Einmischung, Kooperationen und Mischformen unter dem Radar politischer und wirtschaftlicher Zwänge umgesetzt wurden. Sie zeigen: Es sind vor allem die strukturellen Arbeitsbedingungen und weniger die Einfallslosigkeit der Akteure in der politischen Bildung, die eine Diversifizierung von Adressat*innenkreisen und Angeboten verhindern. Damit wird auch deutlich: Debatten über eine fachliche Weiterentwicklung und über strukturelle Arbeitsbedingungen sind kaum voneinander zu trennen.

Kein Wunder, dass politische Bildung, die in diesen Grenzen arbeiten muss, Schwierigkeiten hat, auf die fortschreitende Diversifizierung von Perspektiven und Interessen in der Gesellschaft zu antworten. Kein Wunder außerdem, dass sich neben diesen institutionalisierten Strukturen politischer Bildung andere Träger, Themen und Formate entwickelt haben, die auf vorhandene Bedarfe antworten und die sich in den „alten" Strukturen schwerlich organisieren lassen.

„NEUE" ALTE VIELFALT

Während Debatten um Diversifizierung und Flexibilisierung politischer Bildung seit gut 30 Jahren geführt werden, ohne dass es einschlägige strukturelle Veränderungen gab, hat sich in anderen Bildungsbereichen und zivilgesellschaftlichen Initiativen eine politische Bildung eigener Art ausgebildet. Sie schließt Lücken und leuchtet blinde Flecken aus, und macht so Interessen und Anliegen deutlich, die anderswo kaum Berücksichtigung fanden. Schon weil Anbieter*innen und Nutzer*innen hier häufig in Personalunion auftreten, können sie oft gezielter, schneller und vor allem adäquater auf Bedarfe von Beteiligten und Adressat*innen eingehen.

Bereits Anfang der 1980er Jahre kamen die Akteure aus den damals viel diskutierten „sozialen Bewegungen", die, verbunden mit politischem

Engagement, neue Aktionsfelder der Erwachsenenbildung erschlossen. Nun machten auch Frauenbuchläden und Wissenschaftsläden, alternative Bildungswerke und soziokulturelle Zentren politische Bildungsangebote. Inzwischen repräsentieren Selbstorganisationen und thematisch orientierte Initiativen spezielle, bisher vernachlässigte Perspektiven und Themen, beispielsweise von Migrant*innen, Schwarzen Menschen, Muslim*innen, LGBTQ*, Sinti*zze und Rom*nja sowie anderen Gruppen. Viele dieser Organisationen und Einrichtungen arbeiten mit der eigenen Community und bewegen sich in eigenen Fachdebatten, außerhalb „etablierter" Fachdiskurse der politischen Bildung. Sie reklamieren dennoch eine Anerkennung als Akteure politischer Bildung – ein Anspruch, der nicht vorschnell mit Verweis auf angeblich fehlende professionelle Standards erledigt ist. Zur Erinnerung sei auf die genannten, keineswegs fixen, professionstheoretischen Kriterien verwiesen. Auch deswegen wird die Berücksichtigung von Vielfalt in der politischen (Erwachsenen-)Bildung, freilich erst seit wenigen Jahren und wieder nur in Form von Modellprojekten, inzwischen offensiv und selbstreflexiv thematisiert. Nun wird neben unterschiedlichen Vorstellungen dazu, was politische Bildung ist, kann oder soll, auch die Offenheit etablierter Strukturen, Organisation und Förderregularien befragt.[09]

Noch deutlicher lässt sich die Diversifizierung politischer Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit, ausmachen. Hier war und ist politische Bildung seit 1961 in der Rahmengesetzgebung – damals im Gesetz zur Jugendwohlfahrt, heute im SGB VIII – als allgemeiner Auftrag verankert. Dieser hatte in Theorie und Praxis unterschiedliche Konjunkturen, wurde aber in den 1990er Jahren und in jüngerer Zeit wieder verstärkt theoretisch und praktisch relevant.[10]

So bildeten sich in der Kinder- und Jugendarbeit eigene Formen politischer Bildung – und neuerdings, als quasi eigene Form politischer Bildung der Jugendarbeit, die sogenannte Demokratiebildung – aus. Gleichzeitig änderte sich der Blick auf Kinder und Jugendliche. Mit der Anerkennung der (Beteiligungs-)Rechte von Kindern und Jugendlichen, die sich bereits in der Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 niederschlug, wurden diese als „vollwertige und grundsätzlich handlungsfähige Mitglieder einer Gesellschaft" eingestuft.[11] Damit wurde Partizipation in der Jugendarbeit zu einem zentralen Thema, Anlass und Medium politischer Bildung. Beteiligung wurde der individuellen Beziehung(sgunst) entrissen und als öffentliches Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern beziehungsweise Jugendlichen verstanden, aus dem heraus gesellschaftlich (und politisch) relevante Regelungen verhandelt werden. In der Folge wurden theoretische Grundlagen und praktische Konzepte entwickelt, die die Perspektive von Kindern und Jugendlichen und deren politische Anliegen für sie selbst und andere erkennbar und reflektierbar machen.[12]

Die Entwicklungen in der Kinder- und Jugendarbeit haben sich lange unbeachtet vom etablierten Fachdiskurs politischer Bildung vollzogen. Erst die Sachverständigenkommission zum 16. Kinder- und Jugendbericht thematisierte prominent, dass politische Bildung auch jenseits gewachsener Fachstrukturen in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe geboten wird, nachdem eine Expertise zeigte, dass sich in Jugendverbänden, Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in Sportvereinen, Medienprojekten und der Jugendsozialarbeit ebenfalls Formen politischer Bildung finden.[13] Dabei gibt es stark partizipationsbezogene Formen neben solchen, die auf bekannten Kriterien politischer Bildung basieren – von jugendtheoretischen sowie politik- und demokratietheoretischen Parametern bis zum Beutelsbacher Konsens.

VIELFALT ORGANISIEREN

Politische Bildung ist also herausgefordert – nicht nur aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen, sondern auch durch neue „Konkurrenz". Je mehr

09 Siehe zum Beispiel „Polyphon! Diversität in der politischen Bildung stärken" des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten: www.adb.de/projekte/polyphon.

10 Vgl. Becker (Anm. 7); Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Auftrag und Anspruch politischer Bildung in der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit, Berlin 2022.

11 Bundesjugendkuratorium, Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, München 2009, S. 11.

12 Vgl. Burkhard Müller/Susanne Schmidt/Marc Schulz, Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung, Freiburg/Br. 2008; Benedikt Sturzenhecker/Thomas Glaw/Moritz Schwerthelm, Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern, Bde. 1–3, Gütersloh 2015–2020.

13 Vgl. Becker (Anm. 7).

die Vielfalt politischer Bildung gefordert und sichtbar wird, umso mehr muss die anerkannte, „etablierte" politische Bildung ein Verhältnis zu den anderen Akteuren finden, die keinesfalls so neu sind, wie sie immer bezeichnet werden, und die auf der einen Seite wenig an Fachdiskursen und Strukturen der politischen Bildung teilhaben, andererseits über eigene Wissensbestände, Kontexte und Organisationsformen verfügen.

Die Frage, wie diese Vielfalt zu organisieren ist, steht unbeantwortet im Raum. Helfen sollen Sonderprogramme wie das vom Bundesfamilienministerium initiierte Förderprogramm „Demokratie leben!" oder das geplante „Demokratiefördergesetz". Dabei werfen beide Fragen auf. So fördert „Demokratie leben!" seit 2015 „zivilgesellschaftliches Engagement für ein vielfältiges und demokratisches Miteinander und die Arbeit gegen Radikalisierungen und Polarisierungen in der Gesellschaft".[14] Das Programm ermöglicht Vieles, was die politische Bildung bisher nicht umsetzen konnte, von fachübergreifender und intergenerativer Arbeit bis zu kommunaler, landes- oder bundesweiter Vernetzung. Was im Prinzip eine gute Idee ist, produziert jedoch auch Verwerfungen: Denn „neue" Akteure, neue Strukturen und eine bessere finanzielle Ausstattung des Programms als herkömmliche Programme für politische Bildung haben „natürlich zu Konkurrenzen zwischen neuen und alten Trägern nicht nur der Jugend- und Bildungsarbeit geführt".[15]

Mehr noch: Ein fachlich ausgewiesenes und erfahrenes Feld wie die politische Bildung, auf dessen Schultern lange allein die Aufgabe lastete, „Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken",[16] bleibt weitgehend außen vor. Denn die drei zentralen Handlungsfelder des Programms – „Demokratie fördern", „Vielfalt gestalten" und „Extremismus vorbeugen" – haben zwar starke Überschneidungen mit Themen und Anliegen politischer Bildung, diese ist aber nicht explizit Programminhalt und -ziel. Wohl auch deshalb sind viele freie und öffentliche Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung an den neu installierten Zusammenschlüssen auf kommunaler und Landesebene („Partnerschaften für Demokratie", „Landes-Demokratiezentren") nicht beteiligt. So werden zwar bisher marginalisierte Organisationen und Projekte gestärkt, gleichzeitig aber scheint man die Fehler der Vergangenheit zu wiederholen und fachlicher und struktureller „Versäulung", Separierung und Parallelstrukturen Vorschub zu leisten. Will man die gegenwärtigen und künftigen gesellschaftlichen, politischen und fachlichen Herausforderungen annehmen, kann dies jedoch nur gemeinsam gehen: durch Öffnung, Austausch und Zusammenarbeit.

Das geplante „Demokratiefördergesetz", mit dem auch „Demokratie leben!" dauerhaft abgesichert werden soll, sollte dafür entsprechende Möglichkeiten vorsehen. Denn es bedarf gezielter Anstrengungen, *alle* Akteure politischer Bildung zusammenzubringen, um miteinander die Debatten darüber zu führen, was politische Bildung ausmacht, welche gemeinsamen fachlichen Nenner – auch gegenüber der Politik – unveräußerlich sind und wie die Vielfalt der Akteure produktiv für eine Vielfalt an Bildungsgelegenheiten für unterschiedliche Menschen genutzt werden kann. Dafür müssen vorhandene und neue Strukturen koordiniert, Austausch und Kooperation gefördert und (Förder-)Mittel vermehrt werden. Erfahrungen, wie diese Vielfalt – als Stärke – zu organisieren ist, liegen vor. Transfer für Bildung e. V. hat als unabhängige Plattform in den vergangenen Jahren unterschiedliche Tools und Formate für die politische Bildung entwickelt, mit denen Wissen aus verschiedenen Praxisfeldern und Wissenschaftsdisziplinen zugänglich gemacht sowie Austausch und Zusammenarbeit organisiert werden können. Wir können aus dieser Erfahrung heraus nicht sagen, dass es einfach ist. Aber es ist jede Anstrengung wert.

HELLE BECKER
ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und Geschäftsführerin von Transfer für Bildung e. V. sowie Leiterin von Expertise & Kommunikation für Bildung mit Lehraufträgen an der Technischen Hochschule Köln, der Hochschule Osnabrück und der Universität Hildesheim.
becker@transferfuerbildung.de

14 Siehe www.demokratie-leben.de/das-programm/ueber-demokratie-leben.

15 Benedikt Widmaier, Das Trilemma der Demokratieförderung, in: Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland 3/2022, S. 4.

16 Siehe www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag.

VIELE HERAUSFORDERUNGEN, DESOLATE LAGE

Politische Bildung an berufsbildenden Schulen

Bettina Zurstrassen

In den vergangenen Jahren sind mehrere quantitative, vornehmlich explorative Studien zu den politischen Einstellungen der Lernenden und zur Lage der politischen Bildung an berufsbildenden Schulen erschienen. Diese eröffnen Einblicke in Problemlagen der beruflichen Schulen, weisen aber auch Blindstellen auf. Die Sensibilität für die spezifischen Herausforderungen politischer Bildung an berufsbildenden Schulen wächst. In diesem Beitrag wird eine Auswahl der Vielzahl der Herausforderungen skizziert, mit denen sich die berufliche politische Bildung konfrontiert sieht, und der aktuelle Umgang damit diskutiert.

HETEROGENITÄT DER LERNENDEN: SOZIALE UNGLEICHHEIT

Eine ausgeprägte soziale, kulturelle und lebensweltliche Heterogenität der Lernenden hat an berufsbildenden Schulen Tradition. Die Herausforderung, die dadurch entsteht, kann am Beispiel von sozialer Ungleichheit, bezogen auf die Dimensionen sozioökonomischer Hintergrund und formaler Bildungsstatus, beschrieben werden. Die Strukturen sozialer, mitunter auch institutionell angelegter ungleicher Bildungschancen im Schulsystem sind spiegelbildlich auch im Bereich der politischen Bildung vorhanden.[01] Im Vergleich zum Gymnasium haben Lernende an beruflichen Schulen weniger politische Lernchancen. Das bezieht sich nicht nur auf die zur Verfügung stehende Lernzeit, sondern auch auf Chancen, politisches Handeln zu erproben und zu lernen.[02] Bildungsdiskriminierende Strukturen aus der Sekundarstufe I setzen sich an berufsbildenden Schulen fort.[03] Die vorliegenden Daten zur Reproduktion sozial ungleicher politischer Bildungschancen legen nahe, politische Bildung nicht nur als Teil der Lösung, sondern auch als Teil des Problems zu betrachten.[04]

Empirische Studien der politischen Einstellungsforschung zeigen, dass Lernende an berufsbildenden Schulen im Vergleich zu Lernenden an Gymnasien die Demokratie kritischer sehen, sich von der Politik weniger vertreten fühlen, sich weniger als politisch wirksam erleben und rassistische sowie andere gruppenbezogene menschenfeindliche Positionen stärker vertreten sind. Die Vertrauenskrise in wichtige gesellschaftliche Institutionen wie Parteien, Wirtschaftsunternehmen und religiöse Einrichtungen ist bei Lernenden an berufsbildenden Schulen stärker als an Gymnasien.[05]

Die Befunde weisen auf einen erheblichen fachdidaktischen Handlungsbedarf. Die bestehende Politikdistanz ist in Teilen aber auch das Ergebnis real erfahrener Politik, denn empirisch nachweisbar können privilegierte Sozialgruppen mit höheren Einkommen ihre Interessen politisch eher durchsetzen und erfahren auch mehr Responsivität seitens der Politik – zum Beispiel werden Wahlstände vor allem in privilegierteren Wohnbezirken aufgebaut.[06]

Problematisch ist, dass der öffentliche Diskurs über die Befunde zu den politischen Einstellungen von Lernenden an berufsbildenden Schulen Gefahr läuft, etikettierend gegenüber den Lernenden zu wirken. Er kann zur Verfestigung sozialer Vorurteile und in der Folge zu sozialer Ungleichheit der Lernenden beitragen. Die Daten sollten zudem differenzierter erhoben und ausgewertet werden. Die politischen Einstellungsmuster variieren zwischen den Ausbildungsgängen. Im Vergleich zu den kaufmännischen Berufen etwa stimmen Auszubildende im gewerblichen Bereich rechtspopulistischen Positionen signifikant häufiger zu.[07]

Nicht der Status „Berufsschüler:in“ ist also der Indikator für die politischen Einstellungen und Kompetenzen, sondern vor allem der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie, der

formale Bildungsstatus und in Bezug auf Rechtsextremismus auch das Geschlecht. Diese Differenzierung ist mit Blick auf bildungspolitische Maßnahmen bedeutsam. Zwar muss die Situation der politischen Bildung an berufsbildenden Schulen insgesamt verbessert werden, aber es sollten auch Schwerpunktsetzungen erfolgen bei den Lerngruppen, die von Prozessen sozial ungleicher politischer Lern- und gesellschaftlicher Machtchancen bisher besonders negativ betroffen sind.

Entgegen sozialer Vorurteile sind Jugendliche mit einem geringen formalen Bildungsstand und niedrigem sozioökonomischem Hintergrund durchaus an Politik interessiert. Dieses Interesse entfaltet sich aber vor allem an Themen, die sie selbst betreffen, wie soziale Ungleichheit, Gerechtigkeitsfragen oder das Engagement im Stadtviertel, dem sozialen Nahraum.[08] Politische Bildung kann an diesen Interessen ansetzen, muss allerdings auch darauf achten, dass sie Lernende nicht zugleich auf ihre Lebenswelt begrenzt und aus zentralen, für politische Macht relevanten Wissensbeständen ausschließt.[09]

Die politische Bildung ist ein sehr innovatives und dynamisches Feld. Konzepte für die politische Arbeit mit bildungsdiskriminierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegen vor, müssen aber hinsichtlich ihrer Wirkung intensiver erforscht werden. Politische Bildung ist jedoch kein Reparaturbetrieb: Sie kann gesellschaftliche Strukturen nicht ändern. Aber sie kann Teil der Veränderung sein, indem sie die Lernenden befähigt, für eigene politische Interessen einzustehen.

ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE ANGEBOTE

Eine Antwort der politischen Bildung auf sozial ungleiche Lernvoraussetzungen und -chancen sind zielgruppenspezifische Angebote. Diese stehen aufgrund ihrer möglichen etikettierenden Effekte in Teilen der Politikdidaktik in der Kritik, haben aber aus inklusiver Perspektive durchaus eine Berechtigung, etwa bei der Integration von Geflüchteten.

Deutschland ist ein Zuwanderungsland. Mit 30,6 Prozent ist die Gruppe der 18- bis 30-Jährigen im Jahr 2022 die größte Altersgruppe der Asylbewerber:innen. In der Regel sind es die berufsbildenden Schulen, die Geflüchtete und Migrant:innen ab dem 16. Lebensjahr aufnehmen. Heterogenität ist an berufsbildenden Schulen der Regelfall. Dennoch ist der Unterricht mit Geflüchteten für Politiklehrkräfte sehr fordernd. Nicht nur, weil die Lerngruppen in Bezug auf ihre politischen Sozialisationserfahrungen, Lernvoraussetzungen (Sprachkenntnisse, Lese- und Schreibfähigkeit, politische Begriffskonzepte) und politischen Kompetenzen äußerst heterogen sind, sondern auch, weil bei manchen Lernenden Traumata aus politischer Verfolgung oder der Flucht bestehen. Politische Bildung muss geschützte Räume für Diskurse öffnen und auf Wunsch der Lernenden ihre Erfahrungen zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analyse machen. Viele Geflüchtete verfügen über erhebliche Ressourcen, zum Beispiel kulturelle Kompetenzen oder politische Widerstandserfahrungen, die zur Stärkung der Resilienz herausgearbeitet werden können.

Zielsetzung ist die demokratisch-soziale Integration, worunter vor allem die Befähigung der Lernenden zu politischer Mündigkeit verstanden wird. Die Lernenden sollen die Fähigkeit erwerben, für ihre politischen und sozialen Interessen einstehen beziehungsweise diese auch kollektiv organisieren zu können (Empowerment). Das ist an berufsbildenden Schulen umso bedeutsamer, weil es sich um Menschen handelt, die am Arbeitsmarkt aufgrund ihrer oft geringen Kenntnisse des Arbeitsrechts, ge-

01 Vgl. Bettina Zurstrassen, Politische Bildung, soziale Ungleichheit und Partizipation. Politische Bildung im Interesse bildungsdiskriminierter Kinder und Jugendlicher, in: Alexander Wohnig/Peter Zorn (Hrsg.), Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung, Bonn 2022, S. 219–231.
02 Vgl. Sabine Achour/Susanne Wagner, Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse, Handlungsempfehlungen, Berlin 2019, S. 58 f., S. 69.
03 Vgl. Mahir Gökbudak/Reinhold Hedtke, Ranking Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich 2020, Bielefeld 2021, S. 10.
04 Vgl. Helmut Bremer, „Bildungsferne" und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld, in: Journal für politische Bildung 1/2015, S. 27–41.
05 Vgl. Achour/Wagner (Anm. 2), S. 120, S. 182.
06 Vgl. Lea Elsässer/Svenja Hense/Armin Schäfer, „Dem Deutschen Volke"? Die ungleiche Responsivität des Bundestags, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft 27/2017, S. 161–180.
07 Vgl. Josef Held/Rita Bröse, Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung. Politische Orientierungen von jungen Auszubildenden in Baden-Württemberg, Berlin 2017, S. 44.
08 Vgl. Marc Calmbach/Silke Borgstedt, „Unsichtbares" Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen" Jugendlichen, in: Wiebke Kohl/Anne Seibring (Hrsg.), „Unsichtbares" Politikprogramm? Themenwelten und politische Interessen von „bildungsfernen" Jugendlichen, Bonn 2012, S. 43–80, hier S. 66 f.
09 Vgl. Meira Levinson, No Citizen Left Behind, Cambridge 2014.

ringen Sprachkenntnisse, prekären Lebenslage oder auch fehlenden sozialen Netzwerke besonders vulnerabel sind und deshalb Gefahr laufen, öfter von Arbeitsrechtsverletzungen betroffen zu sein.

Aus politikdidaktischer Perspektive wäre es dringend geboten, die politische Arbeit und Bildungsprozesse in diesen Lerngruppen, die Bedarfe der Lernenden, die Lernvoraussetzungen und funktionierende Lehrkonzepte intensiver zu beforschen – nicht nur zur Qualitätssicherung, sondern auch, um die Erkenntnisse in den „Regelunterricht" zu überführen und in der Lehrkräfteausbildung und Dozent:innenqualifizierung aufzunehmen.

PLURALISIERUNG DER GESELLSCHAFT UND KONTROVERSITÄT

Die Pluralisierung der Gesellschaft verläuft nicht ohne Konflikte, verstärkt sie sogar. Konflikte erzeugen Verunsicherung, können gesellschaftlich destabilisierend wirken, sozialen Wandel initiieren und sind oft das Ergebnis von sozialen Emanzipationsbewegungen. Es handelt sich um Besitzstands- und Umverteilungskonflikte hinsichtlich politischer Macht, sozialer Akzeptanz und materieller Ressourcen. Die gesellschaftliche Konflikthaftigkeit stellt an die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen fachdidaktisch hohe Anforderungen. Die soziale, kulturelle und lebensweltliche Heterogenität der Schüler:innen ist deutlich ausdifferenzierter als am Gymnasium. Die Thematisierung gesellschaftlicher Konflikte trifft deshalb viel öfter auf Lernende, die betroffen sind oder sich durch die Pluralisierung und den sozialen Wandel bedroht fühlen. Die Befürchtung, dass die thematisierten gesellschaftlichen Konflikte im Unterricht kontrovers diskutiert werden, erzeugt offenbar – so Rückmeldungen aus der Praxis, empirische Daten fehlen – bei Lehrkräften ein Vermeidungsverhalten.

Im 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wird ausgeführt, dass der politische Unterricht an berufsbildenden Schulen vor allem auf die Vermittlung von Fakten ausgerichtet und selten diskursiv sei.[10] Begründet wird dies mit der begrenzten Lernzeit oder der Orientierung an den Kammerprüfungen. Zum Tragen kommt mit Gewissheit auch die massive Marginalisierung soziologischer Inhalte in den Bildungsplänen, nicht nur, aber vor allem im berufsbildenden Bereich (abgesehen von denen für soziale Berufe) – ein Umstand, den der Soziologe Thomas Meyer angesichts gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen als paradox bewertet.[11]

Diese Erklärungsansätze haben ihre Berechtigung, legitimieren den Zustand aber nicht. Das Vermeidungsverhalten der Lehrkräfte sollte intensiver in den Blick genommen werden, denn Möglichkeiten, kontroverse Themen aufzugreifen, bestehen trotz der Widrigkeiten. Bei den Lehrkräften, das gilt es zu überprüfen, entsteht offenbar der Eindruck, dass gesellschaftlich konfliktbehaftete Themen nicht mehr „unterrichtbar" sind. Die politische Bildung verfügt zwar über elaborierte lehrlernmethodische Konzepte, Konflikte im Unterricht zu thematisieren, dennoch erfolgt offenbar vielfach die Flucht in den sicheren Hafen der schlichten Faktenvermittlung.

Das Vermeiden konfliktbehafteter Themen im Unterricht ist mit Blick auf die gesellschaftliche Diskurs- und Konfliktfähigkeit bedenklich, weil den Schüler:innen vorenthalten wird, Diskurskompetenzen zu erwerben und zu lernen, Differenz auszuhalten oder gesellschaftliche Widersprüche mit sich und anderen auszuhandeln. Da sich die Problematik in diesem Ausmaß offenbar am Gymnasium nicht abzeichnet, kann die Entwicklung die Differenz hinsichtlich der Politikkompetenz und hiermit verbundener Chancen, eigene Interessen im politischen Prozess durchzusetzen, verstärken.

RESILIENZ STÄRKEN

Besonders auffallende Befunde neuerer empirischer Studien zu den politischen Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind die wachsende Zukunftsangst und das nachlassende Vertrauen in die gesellschaftliche Problemlösungsfähigkeit. In der „Vertrauensstudie 2022" gab mehr als ein Drittel der Befragten an,

10 Vgl. Deutscher Bundestag, 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung, Drucksache 19/24200, 11.11.2020, S. 52.

11 Vgl. Thomas Meyer, Von der Königin zum Aschenputtel. Zur paradoxen Marginalisierung soziologischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und Krisen, in: Wohnig/Zorn (Anm. 1), S. 248–267.

die Zukunft der Gesellschaft pessimistisch zu sehen.[12] Der Autor der Studie, der Erziehungswissenschaftler Holger Ziegler, befürchtet einen Rückzug ins Private und Resignation.[13] Politische Radikalisierung könnte eine weitere Reaktion sein.

Intensiver als bisher muss sich die politische Bildung nicht nur an berufsbildenden Schulen mit der Frage auseinandersetzen, wie sie die politische Resilienz, also die politische Widerstandsfähigkeit der Lernenden in Krisensituationen, stärken kann. Politische Bildung zielt vornehmlich auf die individuelle Förderung und Aktivierung. Viel stärker sollten jedoch kollektive politische Beteiligungsformen thematisiert und erprobt werden, um politischen Überforderungsgefühlen des Einzelnen entgegenzusteuern. Das kann lehrlernmethodisch über mehrere Verfahren erfolgen. Intensiviert werden sollte etwa die unterrichtliche Auseinandersetzung mit kollektiven Beteiligungsformen, auch in sozialen Medien, oder sozialen Bewegungen wie der Arbeiterbewegung oder der Frauenbewegung. Am Beispiel sozialer Bewegungen lässt sich aufzeigen, dass gesellschaftliche Verhältnisse sich wandeln können, wenn Menschen kollektiv dafür eintreten. Die Veränderungsprozesse sind langwierig – auch diese Erkenntnis gehört zum politischen Lernen – aber im historischen Rückblick beachtlich.

Vor allem aber sollten Fragen betrieblicher Mitbestimmung, insbesondere auch unter den Bedingungen von „New Work", vertieft bearbeitet werden. Diese Thematik ist in den Bildungsplänen verankert. Politisches Engagement im Betrieb, etwa im Betriebsrat oder bei der Teilnahme an Streiks, eröffnet kollektive politische Wirksamkeitserfahrungen, durch die sich Beschäftigte insgesamt als fähig erleben können, gemeinsam politisch etwas zu erreichen. Aber auch die Erfahrung, Forderungen nicht durchsetzen zu können und Kompromisse einzugehen, sind wichtige demokratische Lernprozesse.

Die politischen Erfahrungen der Auszubildenden, insbesondere in Branchen mit einem hohen gewerkschaftlichen Organisationsgrad, tragen dazu bei, dass das politische Interesse und Engagement in der Arbeitswelt zunimmt.[14] Ausgehend von der Spillover-These wird sogar davon ausgegangen, dass politische Partizipation am Arbeitsplatz sich auch auf das Engagement in anderen Lebensbereichen auswirkt.[15] Diese These muss bei den Auszubildenden jedoch noch tiefergehender empirisch überprüft werden.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die politische Bildung an berufsbildenden Schulen mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert ist. Die Rahmenbedingungen, diese zu bewältigen, sind jedoch denkbar schlecht.

RANDSTÄNDIGKEIT POLITISCHER BILDUNG

Im 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wird ausgeführt, dass sich Berufsschüler:innen zuweilen gar nicht an ein Unterrichtsfach mit politischer Bildungsausrichtung erinnern können.[16] Dieser Befund erstaunt zunächst, weil politische Bildung in den Stundentafeln aller Ausbildungsgänge des berufsbildenden Systems verankert ist. Er verweist aber auf zentrale strukturelle Probleme des Lernbereiches.

Politische Bildung ist, selbst in Unterrichtsfächern wie Sozialkunde (und andere Fachbezeichnungen) im Vergleich zu ökonomischen und rechtlichen Inhalten deutlich unterrepräsentiert.[17] Diese Randständigkeit spiegelt sich auch in den Lernfeldern wider, obwohl die Kultusministerkonferenz (KMK) fächerintegratives Lernen explizit fordert: „Die Mehrdimensionalität, die Handlungen in einer zunehmend globalisierten und digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt kennzeichnet (z. B. ökonomische, ökologische, rechtliche, naturwissenschaftliche, fach- und fremdsprachliche, kommunikative, soziale und ethische Aspekte), erfordert eine breitere Betrachtungsweise als die Perspektive einer einzelnen Fachdiszip-

12 Vgl. Bepanthen-Kinderförderung, Vertrauensstudie. Angst vor der Zukunft? Jugendliche zwischen gesunder Skepsis und gefährlicher Neigung zu Verschwörungstheorien, 2022, S. 19f.
13 Vgl. Jugendliche misstrauen Medien, 30. 8. 2022, https://taz.de/Vertrauensstudie-der-Uni-Bielefeld/!5877576.

14 Vgl. Hans-Joachim von Olberg, Sozialisationsbedingungen als Faktoren für politisches Lernen in berufsbildenden Schulen, in: Walter Gagel/Dieter Menne (Hrsg.), Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW, Opladen 1988, S. 123–138, hier S. 132.
15 Vgl. Anja Mays, Fördert Partizipation am Arbeitsplatz die Entwicklung des politischen Interesses und der politischen Beteiligung? Eine Analyse mit SOEP-Daten, in: Zeitschrift für Soziologie 6/2018, S. 418–437, hier S. 421.
16 Vgl. 16. Kinder- und Jugendbericht (Anm. 10), S. 54.
17 Vgl. ebd., S. 251.

lin."[18] Dieser bildungspolitische Anspruch wird bis heute nicht erfüllt. So mahnte der Soziologe Martin Baethge an, die „bisweilen zu eng arbeitsprozesslich gefasste[n] Berufsbilder und Qualifizierungskonzepte durch Reflexion komplexerer Arbeitssituationen und Einbeziehung systematischer Perspektiven der institutionellen und gesellschaftlichen Kontexte zu erweitern".[19]

Bildungspolitisch gibt es erste Initiativen, dieser Fehlentwicklung entgegenzuwirken. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat in den modernisierten Standardberufsbildpositionen 2020 zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung vier Gegenstandsfelder für die politische Bildung definiert:[20]

- Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht
- Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit
- Umweltschutz und Nachhaltigkeit
- Digitalisierung der Arbeitswelt

Aus politikdidaktischer Perspektive sind die BIBB-Gegenstandsfelder bedeutsam und eröffnen Chancen des politischen Lernens,[21] sie sind aber überarbeitungsbedürftig. Zentrale Inhalte wie „Sozialstruktur und soziale Ungleichheit", sind unbedingt zu ergänzen – nicht nur, weil der Beruf ein zentrales Kriterium für den Sozialstatus und damit auch maßgeblich für Lebenschancen der Lernenden ist, sondern auch, weil es sich um ein gesellschaftliches Problem handelt, das in der Arbeitswelt wirksam ist und zudem durch Berufshandeln entsteht, reproduziert und verfestigt wird. Zudem sollten die Gegenstandsfelder breiter definiert und um Fragen der Demokratisierung der Arbeitswelt und des Berufshandelns sowie des gesellschaftlich-betrieblichen Miteinanders erweitert werden.

Die nachfolgende, von mir erstellte Auflistung „sozialwissenschaftlicher Gegenstandsfelder" für die politische Bildung an beruflichen Schulen erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, ergänzt aber zentrale, ausbildungsrelevante gesellschaftliche Problemfelder:

- Rechtsverhältnisse (duales Ausbildungssystem, Arbeitsverhältnisse), Arbeits- und Tarifrecht, Konflikte und Miteinander in Betrieb und Gesellschaft (etwa Rassismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit)
- Beruf, Arbeit, Ethik, Identität und Gesellschaft
- Sozialer und technologischer Wandel und soziale Bewegungen
- Sozialstrukturanalyse und soziale Ungleichheit in der Gesellschaft, Arbeitswelt und durch Berufsarbeit
- Nachhaltigkeit in verschiedenen Teillebenswelten der Lernenden
- Internationale Verflechtungen: Globalisierung, internationale Organisationen, Migration, Konfliktregulierung

Es stellt sich jedoch grundlegend die Frage, ob die Standardberufsbildpositionen oder die Bildungspläne der Schlüssel zur Veränderung sind. Die meisten Bildungspläne, die von den Bundesländern herausgegeben werden, weisen durchaus, wenn auch randständig, politische Inhalte auf. Die Lehrkräfte haben also Möglichkeiten, politische Fragestellungen intensiver zu thematisieren, aber mit Blick auf die Kammerprüfungen verzichten viele hierauf, in der Erwartung, dass genuin politische Themen nicht

18 Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, 2021, S. 17, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf.

19 Martin Baethge, Der Beitrag der Arbeits- und Berufssoziologie zur Berufsbildungsforschung, 2018, S. 19f., www.bibb.de/dokumente/pdf/AG_BFN_Beitrag_Baethge.pdf.

20 „Standardberufsbildpositionen sind bildungspolitische Steuerungsinstrumente, die in den Ausbildungsordnungen im Ausbildungsrahmenplan geregelt, während der gesamten Ausbildung zu vermitteln und als Mindestanforderungen zu verstehen sind. Das bedeutet, ihre Vermittlung ist von allen ausbildenden Betrieben sicherzustellen und im betrieblichen Ausbildungsplan aufzugreifen." Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis", 2020, S. 1, www.bibb.de/dokumente/pdf/HA172.pdf.

21 Vgl. Barbara Hemkes/Karsten Rudolf/Bettina Zurstrassen (Hrsg.), Handbuch Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung. Politische Bildung als Gegenstandsaufnahme, Frankfurt/M. 2022.

prüfungsrelevant sind.[22] Die skizzierte Problematik wird im Berufsbildungsbereich seit Jahrzehnten unter dem Begriff „Kammerprüfungssyndrom" diskutiert.[23] Die Kammerprüfungen sind vermutlich der Schlüssel zur Veränderung im dualen System. Neben der Überarbeitung der Bildungspläne bedarf es vor allem detaillierterer, verbindlicher bildungspolitischer Vorgaben für die prüfungsrelevanten Fachausschüsse hinsichtlich der didaktischen Qualität und des Umfangs der zu berücksichtigenden politischen Inhalte in den Kammerprüfungen. Dieser Verantwortung entzieht sich die Bildungsverwaltung der Länder jedoch bisher.[24]

UNTERNEHMERISCHES SELBST ALS BILDUNGSZIEL?

Die modernisierten Standardberufsbildpositionen haben das Potenzial, die Bedeutung politischer Bildung an berufsbildenden Schulen wieder stärker in die berufspädagogische Debatte hineinzutragen. Kontrovers dürfte vor allem die bildungspolitische Intention diskutiert werden, die mit den Standardberufsbildpositionen verfolgt wird. Diese sollen einen Beitrag zur Förderung von demokratischen Kompetenzen leisten, „indem sie auf die Eigenverantwortung des Einzelnen am Arbeitsplatz im Sinne von Rechten, Pflichten sowie die Bedeutung von Prävention und Weiterbildung hinweisen".[25] Auch in den Standards der KMK für Sozialkunde für gewerblich-technische Ausbildungsberufe schlägt sich ein Verständnis von sozialkundlicher Bildung nieder, das weniger auf die Befähigung zu politischer Mündigkeit zielt, sondern eher auf die Sozialisation der Lernenden hin zum „unternehmerischen Selbst".[26] Als politisch gestaltende Akteur:innen in der Arbeitswelt und Gesellschaft werden die Lernenden in den KMK-Standards dagegen – mit Ausnahme bei der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen der betrieblichen Mitbestimmung – kaum adressiert.[27]

Es liegen nur wenige Daten vor, wie und inwiefern diese bildungspolitische Ausrichtung sich auf der Unterrichtsebene auswirkt. Befragt nach den Fähigkeiten, die im Politikunterricht vermittelt werden, weisen die Berufsschüler:innen bei den Items „Im Politikunterricht lerne ich": „politische Probleme zu verstehen", „mir eine eigene politische Meinung zu bilden" und „wie ich mich an politischen und gesellschaftlichen Prozessen beteiligen kann" jedoch deutlich geringere Zustimmungswerte auf als Lernende am Gymnasium.[28] Offen ist, inwieweit diese Befunde auch auf die geringere Unterrichtszeit an Berufsschulen zurückzuführen sind. Sie weisen dennoch auf einen Handlungsbedarf hinsichtlich der stärkeren Fokussierung des Unterrichts auf politische Partizipation und Mündigkeit.[29]

Die politische Bildung an berufsbildenden Schulen ist mit einer Vielzahl institutioneller, politischer und gesellschaftlicher Herausforderungen konfrontiert. Diese sind in überwiegender Anzahl nicht neu; sie zu lösen oder zumindest systematisch anzugehen, ist bisher aber nur unzureichend erfolgt. Es mangelt dabei nicht an Problembewusstsein in der Bildungspolitik, auch liegen belastbare Daten und tragfähige fachdidaktische und pädagogische Konzepte vor. Es fehlt letztlich am politischen Willen, nachhaltige Strukturen zu schaffen, um die Situation des Bildungsbereichs zu verbessern. Das ist umso erstaunlicher, weil kaum eine andere gesellschaftliche Institution mit so vielfältigen sozialen Integrationsleistungen konfrontiert ist wie diese Schulform.

22 Vgl. Anja Besand, Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen. Stand und Perspektiven, Bonn 2014.
23 Vgl. Dieter Hölterhoff, Politische und berufliche Bildung – Annäherung an ein vernachlässigtes Forschungsfeld, in: ders. (Hrsg.), Zur Berufsbildungspolitik der KMK. Beiträge zur Bedeutung der Beruflichen Bildung sowie der dazugehörigen politischen Bildung, Hamburg 2022, S. 145–272, hier S. 236, S. 254.
24 Vgl. ebd. S. 258.
25 BIBB (Anm. 20), S. 3, sowie BIBB-Hauptausschuss, Erläuterungen zu den modernisierten Standardberufsbildpositionen. https, Bonn 2021, www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Erlaeuterungen-der-integrativ-zu-vermittelnden-Fertigkeiten-Kenntnisse-und-Faehigkeiten.pdf.
26 Vgl. Ulrich Bröckling, Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M. 2007.
27 Vgl. Sekretariat der KMK (Anm. 18), S. 39ff.
28 Vgl. Achour/Wagner (Anm. 2), S. 70.
29 Vgl. Bettina Zurstrassen, Ökonomische Bildung und politische Steuerung: Der „Arbeitskraftunternehmer" und das „unternehmerische Selbst" als Bildungsziele, in: Helmut Bremer/Rolf Dobischat/Gabriele Molzberger (Hrsg.), Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?, Wiesbaden, S. 197–218.

BETTINA ZURSTRASSEN
ist Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld.
bettina.zurstrassen@uni-bielefeld.de

KONZEPTE POLITISCHER NACHHALTIGKEITSBILDUNG

Nilda Inkermann · Andreas Eis

Mit der Zuspitzung globaler Vielfachkrisen gewinnt auch deren Thematisierung in Forschung und Bildungspraxis an Bedeutung. Seit den Fridays-for-Future-Demonstrationen und immer besorgniserregenderen wissenschaftlichen Berichten des Weltklimarates, des Biodiversitätsrates und des Internationalen Ressourcenpanels rücken die bereits seit Jahrzehnten vielfach bedrohten und überschrittenen planetaren Belastungsgrenzen wieder stärker in das öffentliche Bewusstsein. Schüler*innen bestreiken ein Bildungs- und Wissenschaftssystem, das selbst Anteil an der Reproduktion und Stabilisierung einer nicht-nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensweise hat. Gleichzeitig zeigen ökonomische, soziale und politische Krisen der vergangenen Jahrzehnte sehr eindrücklich, dass Konflikte um gerechte Zugänge zu lebenswichtigen Gütern wie Wasser, Land und Energie sowie der in Artikel 20a des Grundgesetzes verankerte Schutz natürlicher Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen nicht zu trennen sind von Fragen globaler „Arbeitsteilung" beziehungsweise Ausbeutung und imperialer Aneignung von Arbeitskraft und Natur. Auch Nachhaltigkeitsdiskurse gehen mit Verteilungskämpfen einher. Privilegien, die auf einem „guten Leben" für wenige auf Kosten inhumaner Lebensbedingungen für viele andere Menschen und Naturzerstörung basieren, kommen zunehmend ins Blickfeld.

In diesem Beitrag gehen wir von einem breiten Nachhaltigkeitsbegriff aus, der die globalen Vielfachkrisen in ihren Bedingungszusammenhängen verstehbar und bearbeitbar macht. Im Zentrum steht die Frage, welche Rolle Bildung als immer auch mit einem politischen – also das gesellschaftliche Zusammenleben gestaltenden – Anspruch verbundenes Konzept spielt. Häufig vernachlässigt scheint uns dabei die Rolle, die Bildungs- und Wissensregime selbst zur Verhinderung sozial-ökologischer Transformationen spielen.

Wir skizzieren Entwicklungslinien und Bildungskonzepte, die sich den Themen Umwelt-, Klima-, Biodiversitätsschutz (beziehungsweise der Ausbeutung und Zerstörung von Naturressourcen), globaler Gerechtigkeit und Wirtschaftsbeziehungen (beziehungsweise postkolonialen Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnissen) und Ansprüchen einer globalen demokratischen Weltbürger*innenschaft (beziehungsweise den anhaltenden Verhältnissen von Rassismus, (Neo-)Kolonialismus, Klassismus, Geschlechterhierarchien und Autoritarismus) widmen. Dabei argumentieren wir für eine stärkere Bindung pädagogischer Nachhaltigkeitskonzepte an globale und innergesellschaftliche Konflikte und strukturelle Bedingungen.

BILDUNG STABILISIERT UND TRANSFORMIERT GESELLSCHAFT

Die Ziele, Inhalte und didaktischen Konzepte von Bildung spiegeln gesellschaftliche Konfliktlagen wider. So, wie Programme der Demokratieförderung auf (neue) Krisen demokratischer Teilhabe und gleichzeitige Ausgrenzungen und Gewaltverhältnisse zu „reagieren" versuchen, befassen sich Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens mit ökologischen, friedenspolitischen und globalen ökonomischen Krisen. Gemeinsam ist vielen dieser Konzeptionen die vage Hoffnung, Lernenden nicht nur ein Verständnis für aktuelle Krisen und „epochaltypische Schlüsselprobleme"[01] zu ermöglichen, sondern mithilfe von Bildung auch zur Bewältigung dieser gesellschaftlichen Aufgaben beitragen zu können.[02] Krisen als kollektive, gesellschaftliche Lerngelegenheiten zu verstehen,[03] kann jedoch nicht bedeuten, die Lösung politischer und sozialer Konflikte in eine pädagogische Aufgabe zu überführen.

Die gesellschaftlichen Funktionen von Bildung bestehen zunächst in der Reproduktion und Stabilisierung einer sozialen und politischen Ordnung durch Qualifikation, Selektion, Integration

und die Rechtfertigung ungleicher Berufs- und Lebenschancen. Jede Form von Bildung ist insofern politisch, als sie eine zentrale Rolle bei der Sozialisation von Menschen spielt. Bildung tradiert nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sie vermittelt auch Werteordnungen und Alltagspraktiken des Zusammenlebens. Damit reproduziert sie wirtschaftliche, kulturelle und politische Strukturen. Zugleich verbindet sich mit Bildung in demokratischen Gesellschaften der Anspruch, die Voraussetzungen zur Umsetzung der (vielfach nicht erfüllten) normativen Ansprüche auf soziale und politische Teilhabe zu schaffen und gesellschaftliche Verhältnisse zu transformieren. Bildung bewegt sich also immer im Spannungsfeld zwischen Herrschaft und Emanzipation. Mit der Absicherung von liberalen Werten und rechtsstaatlichen Strukturen verbinden sich zugleich Leistungs-, Wettbewerbs-, Wachstums-, Eigentums- und Wohlstandsvorstellungen, die eine nicht-nachhaltige Produktions- und Lebensweise im Alltagsverstand als „mentale Infrastrukturen" tief verankert.[04] Bildung stabilisiert und rechtfertigt damit auch strukturelle Ungleichheit, Ausbeutung und befördert systematische Naturzerstörungen.[05]

GLOBALE ENTWICKLUNGEN

Die Debatten um Nachhaltigkeit und die Entwicklung von Bildungskonzepten müssen vor dem Hintergrund zeithistorischer Entwicklungen und mit diesen verbundenen Deutungskämpfen um die Gestaltung von (Welt-)Gesellschaft betrachtet werden. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde Bildung auf internationaler Ebene als Mittel zur Verständigung hervorgehoben. Mit der Gründung der Weltkulturorganisation Unesco 1946 wurden erste Leitlinien für eine International Education formuliert.

Mit dieser globalen Perspektive entstand bereits in den 1970er Jahren der Begriff „Global Education" für Konzeptionen, bei denen es um die Gestaltung der Globalisierung nach ethischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit sowie um eine neue Vorstellung von transnationaler (Welt-)Bürger*innenschaft geht. Diese Bemühungen standen in den USA unter einem anderen Vorzeichen als in Deutschland. Das strategische Interesse der US-Regierung bestand darin, ihre hegemoniale Rolle auf der Weltbühne zu stabilisieren und dafür den Welthorizont von Bürger*innen zu öffnen. Eine globale Perspektive auf Bildung entwickelte sich in Deutschland insbesondere durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen in Verbindung mit den Solidaritäts- und Internationalismusbewegungen der 1960er und 70er Jahre. Soziale Bewegungen, die sich mit Fragen der Nord-Süd-Beziehungen und Entwicklungspolitik befassten, spielten eine zentrale Rolle für Friedens- und Menschenrechtspädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Entwicklungspolitische Bildung. Zivilgesellschaftliche Akteur*innen formulierten den Anspruch, weltgesellschaftlichen Transformationen begegnen zu können. Für die Bearbeitung von Themen wie Ungerechtigkeit oder die Verteilung von Ressourcen und Lebenschancen sollte die Lernfähigkeit des Menschen als Potenzial entwickelt und genutzt werden.[06] Eine Politisierung der entwicklungspolitischen Debatte zeigte sich in den späten 1970er Jahren. Abhängigkeitsstrukturen internationaler Wirtschaftsverflechtungen rückten ins Blickfeld, und damit wurde sichtbarer, dass sich die Entwicklungsfrage längst zu einem Problem der Weltgesellschaft ausgeweitet hatte.[07]

Bereits in den 1960er und 70er Jahren wiesen Wissenschaftler*innen und soziale Bewegungen auf die Kosten hin, die durch die industrielle Entwicklung auch für die Umwelt entstanden. Mit dem „Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit" wurden „Die Grenzen des Wachstums" öffentlichkeitswirksam prognostiziert: „Wenn die gegenwärtige Zunahme der Weltbe-

01 Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim–Basel 1991, S. 43–68.

02 Vgl. Oliver Emde et al. (Hrsg.), Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung, Opladen–Berlin–Toronto 2017.

03 Vgl. Ulrich Brand/Gerd Steffens, Klimakrise und gesellschaftliches Lernen, in: Agnieszka Czejkowska/Susanne Spieker (Red.), Innere Sicherheit, Jahrbuch für Pädagogik 2019, Berlin 2021, S. 17–40.

04 Harald Welzer, Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam, Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2011.

05 Vgl. I.L.A. Kollektiv (Hrsg.), Auf Kosten anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert, München 2017, S. 48–59.

06 Vgl. Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.), Bildung für eine Welt in Transformation: Global Education als Chance für die Weltgesellschaft, Opladen–Berlin–Toronto 2019.

07 Vgl. Annette Scheunpflug, Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen. Ein Beitrag zur Politischen Bildung, in: Außerschulische Bildung 2/2016, S. 30–37, hier S. 32.

völkerung, der Industrialisierung, der Umweltverschmutzung, der Nahrungsmittelproduktion und der Ausbeutung von natürlichen Ressourcen unverändert anhält, werden die absoluten Wachstumsgrenzen auf der Erde im Laufe der nächsten hundert Jahre erreicht."[08] Der Bericht verdeutlichte den nicht-nachhaltigen Zusammenhang zwischen ökonomischen Aktivitäten und ökologischen Grundlagen. Ökologische Themen wurden zunehmend auch als Bildungsthemen verhandelt, was die Ansätze und Praxis Entwicklungspolitischer Bildung und Umweltbildung stärkte. Sie wurden nicht in akademischen oder staatlichen Programmen entworfen, sondern waren geprägt durch zivilgesellschaftliches Engagement und Reflexionsprozesse pädagogischer Praxis in selbstorganisierten Bildungsformaten aus sozialen Bewegungen und Bürger*inneninitiativen, worüber auch politische Forderungen nach Bildungs- und Bewusstseinsarbeit lauter wurden.[09]

GLOBALES LERNEN, BNE ODER TRANSFORMATIVE BILDUNG?

Die Auseinandersetzung mit Globalisierung und der Bedeutungsverlust von Nationalstaaten führte zu einer Neuausrichtung von Entwicklungspolitischer Bildung. Konzepte des Globalen Lernens erweiterten oder ersetzten sie nun. Mit dem Ende der Ost-West-Systemkonkurrenz wurde die Entwicklungsproblematik zudem nicht mehr entlang einer territorial definierten Nord-Süd-Achse definiert, und es kam zu einer veränderten Wahrnehmung globaler Herausforderungen und Schlüsselprobleme. Im Globalen Lernen verzahnten sich die durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen geprägten und aus sozialen Bewegungen hervorgegangenen Ansätze der Friedenspädagogik, der Entwicklungspolitischen Bildung, Umwelt-, Menschenrechtsbildung und der Interkulturellen Erziehung.[10]

Zugleich stärkten weitere UN-Programme die Relevanz des Globalen Lernens im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die auf der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro verabschiedete Agenda 21 enthielt die Aufforderung, Bildung am Leitziel einer globalen Entwicklung zu orientieren als eine „unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung".[11] Mit diesem Leitbild ging die Forderung einher, Bewusstsein und Handeln in Schul- und Berufsbildung zu fördern. Die Bildungskonzepte des Globalen Lernens und der Umweltbildung bekamen – mit dem neuen Konzept der BNE – eine breitere politische und institutionelle Akzeptanz und Sichtbarkeit, etwa durch die BNE-Weltdekade von 2005 bis 2014. Durch die Agenda 2030 (Rio+20-Konferenz, 2012) mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) und dem Unesco-Weltaktionsprogramm von 2015 bis 2020 wurden im deutschen BNE-Diskurs globale und entwicklungspolitische Fragen integriert. BNE wird zunehmend mit einer politischen, internationalen Nachhaltigkeitsagenda verschränkt und findet eine breite Akzeptanz in formellen und non-formellen Bildungskontexten.

Parallel zu dieser Erfolgsgeschichte steigt auch nach drei Jahrzehnten und zahlreichen BNE-Programmen die Nutzung fossiler Energieträger weltweit weiter massiv an und wird der Raubbau an der Natur unvermindert fortgesetzt.[12] Hier stellt sich die Frage, inwiefern die BNE-Konzepte nicht doch *business as usual* absicherten, statt die Grundannahmen nicht-nachhaltigen Wirtschaftens zu hinterfragen, entwicklungskritische Perspektiven zu fördern oder auch den Schutz von Natur aufgrund ihres Eigenwertes stärker zu vertreten.[13] Mit einer Institutionalisierung staatlicher BNE-Programme zeigt sich zugleich eine Tendenz, dass radikalere kritische Elemente aus der Debatte ver-

08 Dennis L. Meadows, Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart 1972, S. 17.
09 Vgl. Irmi Maral-Hanak, Entwicklung Kommunizieren: Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit, in: dies./Bea de Abreu Fialho Gomes/Walter Schicho (Hrsg.), Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit, Wien–Berlin 2003, S. 89–111, hier S. 94.
10 Vgl. Bernd Overwien/Hanns-Fred Rathenow, Globales Lernen in Deutschland, in: dies. (Hrsg.), Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen 2009, S. 107–134, hier S. 107.
11 Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.), Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Bonn 1992, Art. 36.3.
12 Vgl. Klaus Seitz, Herkunft und Zukunft Globalen Lernens. Vorgeschichte und Werdegang eines pädagogischen Arbeitsfeldes, in: Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.), Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung: Ein Studienbuch, Münster 2022, S. 33–45, hier S. 34.
13 Vgl. Helen Kopnina/Frans Meijers, Education for Sustainable Development (ESD): Exploring Theoretical and Practical Challenges, in: International Journal of Sustainability in Higher Education 2/2014, S. 188–207.

schwinden und neoliberale Nachhaltigkeits- und Bildungsverständnisse adaptiert werden. Kritik wird beispielsweise daran geäußert, dass Dimensionen globaler Verteilungsgerechtigkeit zu wenig aufgegriffen und Annahmen über das Paradigma des Wirtschaftswachstums unkritisch übernommen werden. Zugleich zeige sich ein instrumenteller Blick auf Natur und Ökosysteme, die Dominanz technologieorientierter Ansätze des Marktes sowie eine starke Fokussierung auf Standardisierung und Messbarkeit der BNE-Konzepte. Kaum thematisiert werde zudem, wie Bildung und Wissenschaft nicht-nachhaltige Werteorientierungen prägen und Alltagsideologien reproduzieren.[14]

Ausgehend von dieser Kritik werden verstärkt Ansätze Transformativer Bildung diskutiert.[15] Auch mit diesem Konzept verbinden sich unterschiedliche Verständnisse: Einerseits stellt die Agenda 2030 mit dem Titel „Transformation unserer Welt" den Anspruch eines grundlegenden Gesellschaftsumbaus, der Bildung eine transformative Rolle zuweist. Andererseits wird der Begriff durch Praxisakteur*innen und soziale Bewegungen verwendet und stellt hegemoniale Nachhaltigkeitskonzepte infrage.[16] Die historische Genese des Globalen Lernens, der BNE und einer Transformativen Bildung verdeutlichen politische Kämpfe um den emanzipatorischen und solidarischen Umgang mit epochalen Schlüsselproblemen und macht zugleich sichtbar, wie politische Rahmenprogramme damit einhergehende Forderungen aufgreifen und einhegen. Der gesellschaftspolitische Rahmen, in dem diese Einhegung stattfindet, kann als Hegemonie der imperialen Produktions- und Lebensweise bezeichnet werden. Ihre Bedeutung für politische Nachhaltigkeitsbildung wird im Folgenden erläutert.

14 Vgl. David Selby/Fumiyo Kagawa, Runaway Climate Change as Challenge to the „Closing Circle" of Education for Sustainable Development, in: Journal of Education for Sustainable Development 1/2010, S. 37–50, hier S. 40; Venro (Hrsg.), Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung: Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhhaltige Entwicklung (BNE)", Berlin 2014, S. 10f.

15 Vgl. Deutsche Unesco-Kommission e. V. (Hrsg.), Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung", Bonn 2014; Venro (Anm. 14); Jannis Eicker et al. (Hrsg.), Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozialökologische Transformation?, Frankfurt/M. 2020.

16 Vgl. Julia Lingenfelder, Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept?, in: Eicker et al. (Anm. 15), S. 25–36, hier S. 32f.

IMPERIALE PRODUKTIONS- UND LEBENSWEISE ALS ANALYSEKONZEPT

Die Bildungskonzepte BNE und Globales Lernen sind mit normativen Ansprüchen verbunden, die auf einem breiten Konsens beruhen – etwa weltweite Gerechtigkeit und Konsum- und Produktionsweisen, die nicht langfristig Lebensgrundlagen zerstören. Jedoch zeigt sich, dass die geteilten Normen in institutionellen und alltäglichen Praktiken permanent unterlaufen werden. Dieser Aspekt ist oft eine Leerstelle in Bildungskonzepten. Die Politikwissenschaftler Ulrich Brand und Markus Wissen greifen mit ihrem Analysekonzept der imperialen Produktions- und Lebensweise (iPLw) das Paradox auf, dass sich die globalen Vielfachkrisen verschärfen, obwohl sie gesellschaftlich zunehmend als Herausforderung begriffen und mit normativen Vorstellungen „nachhaltigen Wirtschaftens" und „grünen Wachstums" verbunden werden. Vielmehr verallgemeinere und intensiviere sich global eine nicht-nachhaltige Wirtschafts- und Lebensweise.[17]

Dies lässt sich als Ergebnis jahrzehntelanger Hegemoniebildung verstehen, die globale Ausbeutung und das Leben auf Kosten anderer teils verschleiert, teils als „normal" erscheinen lässt. Diese Produktions- und Lebensweise ist „imperial", da sie auf der Ausbeutung von Menschen und Natur beruht, wobei der Globale Norden überproportional auf Arbeit und Ressourcen im Globalen Süden zugreift und Kosten wiederum zu einem großen Teil in den Globalen Süden externalisiert. Mit der iPLw geht ein Wohlstandsversprechen einher, wodurch alternative Produktions- und Lebensweisen verdrängt werden. Notwendigerweise bleibt sie jedoch exklusiv, da sie ökonomisch wie physikalisch nicht verallgemeinerbar ist. Dass sie trotz des zunehmenden Krisenbewusstseins selten ernsthaft infrage gestellt wird, liegt an ihrer hegemonialen Stellung: Sie ist in individuellen Handlungen, politischen Institutionen und materiellen Infrastrukturen tief verankert. Kulturelle Leitbilder normalisieren die Vorstellung eines Lebens auf Kosten anderer als Vorstellung eines „guten Lebens", das alltägliches

17 Vgl. Ulrich Brand/Markus Wissen, Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus, München 2017.

Handeln und Denken prägt.[18] Gesetze, internationale Abkommen und andere politische Strukturen – auch Bildungsinfrastruktur und -inhalte – stabilisieren ebenfalls die iPLw. In der gebauten Welt der Autobahnen, Kohlekraftwerke oder Pipelines ist sie materialisiert.

Mit dem Konzept der iPLw kommen strukturelle Gründe in den Blick, die eine nachhaltige, solidarische Produktions- und Lebensweise verhindern. Diese Gründe zeigen, wie Menschen selbst in Alltagspraktiken eingebunden sind und welche Gestaltungsspielräume bestehen oder auch behindert werden. Politische Nachhaltigkeitsbildung kann sich deshalb nicht normativ auf ein „Denken und Handeln im Welthorizont" sowie die Befähigung, „an der Gestaltung von Weltgesellschaft sachkundig und verantwortungsbewusst teilzuhaben",[19] beschränken. Sie muss Interessen, Konfliktlinien, globale Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse analysieren und deren Absicherung durch Alltagspraxis sichtbar machen, um sie infrage stellen zu können. Sie konfrontiert die abstrakte Norm der Nachhaltigkeit mit den stabilen nicht-nachhaltigen Strukturen. Der Ansatz zielt auf eine Repolitisierung (globaler) sozialer Verhältnisse und tritt der vermeintlichen Alternativlosigkeit entgegen. Er umgeht damit individuelle Moralisierungen und entsprechende Ohnmachtserfahrungen angesichts tiefgreifender Krisen. Mit der Analyse widersprüchlicher und umkämpfter Verhältnisse werden zugleich Denk- und Handlungsräume sichtbar. In vielen kleinen kollektiven und nachhaltigen Praktiken werden ein solidarisches Mensch-Naturverhältnis sowie alternative Produktions-, Konsum- und Lebensformen bereits erprobt und gelebt. Politische Akteur*innen wie NGOs und soziale Bewegungen entwickeln und streiten für neue Vorschläge politisch-institutioneller Praktiken.[20]

Aufgabe politischer Bildung ist es, Zugänge zu schaffen, diese sozialen Kämpfe und Konflikte *über* und *für* Nachhaltigkeit und sozialökologische Transformationen zu verstehen und Möglichkeiten zu eröffnen, mündig, solidarisch, nachhaltig und kollektiv denken und handeln zu können.

BILDUNG IN DER SOZIAL-ÖKOLOGISCHEN TRANSFORMATION

Um die Deutungskämpfe um nachhaltige Zukunft genauer in den Blick zu bekommen, schlagen wir vier Bereiche vor, die unter Berücksichtigung der iPLw Potenziale und Hürden politischer Nachhaltigkeitsbildung verdeutlichen.[21]

Politische Bildung *zu* Nachhaltigkeit macht Nachhaltigkeit zum Gegenstand politischer Bildung. Soziale, ökologische, ökonomische und kulturelle Dimensionen von Nachhaltigkeit werden zum Thema, um die iPLw analysieren und kritisieren zu können. Sie helfen, gängige, hegemoniale Annahmen sichtbar und diskutierbar zu machen. Dabei werden Fragen nach individuellen und kollektiven Werten, Leitbildern und Normen gestellt. Auch Praktiken, die Nachhaltigkeit beanspruchen – wie Programme des Green New Deals, die Umstellung auf Elektromobilität, Sorgekooperativen oder die Gründung von Ernährungsräten – werden befragt, und es wird diskutiert, welche strukturellen Herrschaftsformen ihnen zugrunde liegen oder infrage gestellt werden. In politischen Bildungsräumen werden Deutungskämpfe um Nachhaltigkeitskonzepte thematisiert und dabei die Gewordenheit und Veränderbarkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen anschaulich.

Politische Bildung *für* Nachhaltigkeit versteht sich nicht als Instrumentalisierung von Bildung im Sinne einer Absolutsetzung von bestimmten Nachhaltigkeitsvorstellungen. Im Sinne einer kritischen politischen Bildung[22] muss es darum gehen, normative Setzungen und Konflikte transparent zu machen. Bildung ist immer von Interessen geprägt, in Herrschaftsordnungen eingebunden und geht daher mit Instrumentalisierungstendenzen einher. Das *Für* bezieht sich daher auf zwei Ebenen: erstens auf die Gefahr der Aneignung durch spezifische Interessen für die Umsetzung bestimmter Nachhaltigkeitsvorstellungen und zweitens auf die Offenheit von Nachhaltig-

18 Vgl. I.L.A. Kollektiv (Anm. 5), S. 6ff., S. 11ff.

19 Klaus Seitz, Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt/M. 2002, S. 51f.

20 Vgl. I.L.A. Kollektiv, Die Welt auf den Kopf stellen. Strategien für radikale Transformationen, München 2022.

21 Die Beschreibung erfolgt in Anlehnung an Jannis Eicker/Nilda Inkermann, Solidarische Lebensweisen als reale Utopien für kritische politische Bildung, in: Yasmine Chehata et al. (Hrsg.), Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt/M. 2023 (i.E.).

22 Vgl. Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, in: Journal für politische Bildung 4/2015, S. 94ff., Grundsatz 4: Reflexivität.

keitskonzepten und deren Reflexion aus verschiedenen Blickwinkeln heraus. Sozial-ökologische Transformationen und Bildungszugänge werden also als unabgeschlossene Praktiken verstanden, die im Rahmen „des Schutzes der natürlichen Lebensgrundlagen“ (Art. 20a GG) stattfinden.

Politische Bildung *als* Nachhaltigkeit zielt nicht bloß darauf, „das Bestehende (…) mitzugestalten und zu reproduzieren“. Vielmehr geht es ihr darum, „Wege zu finden, das Bestehende (…) individuell und kollektiv handelnd zu verändern“.[23] Daran anschließend meint politische Bildung *als* Nachhaltigkeitsbildung, den Gegenstand der Nachhaltigkeit zur Praxis zu machen. Durch das Erfahren von Nachhaltigkeitspraktiken werden diese erlernbar. Auch Ambivalenzen und Herausforderungen können erfahren und so bearbeitbar werden. Dies verweist auf eine Bildungspraxis, die sich an Lernformaten orientieren, die Kopf, Herz und Hände einbeziehen. Politische Bildung schafft Räume, in denen (junge) Menschen experimentieren, reflektieren und Impulse erhalten, um als „normal“ erachtete Verhaltens- und Denkweisen zu *ver*lernen und neue zu erproben. Durch die Einbindung außerschulischer Lernorte und zivilgesellschaftlicher Akteur*innen können Lernende Möglichkeiten von Partizipation kennenlernen und sich aktiv in ihre Zukunftsgestaltung einbringen. Bildungsformate selbst werden als kollektive Praktiken erfahrbar.

Politische Bildung *in* Nachhaltigkeitspraktiken schließlich versteht diese Praktiken selbst als Lernräume. Sie sind Erfahrungsräume, in denen basisdemokratische und partizipative Entscheidungsstrukturen erprobt und Handlungsfähigkeiten erlernt werden. Politische Bildung *in* Nachhaltigkeitspraktiken stellt zudem Selbstverständlichkeiten politischer Bildung selbstreflexiv infrage und richtet den Blick auf die Verwobenheiten mit hegemonialen nichtnachhaltigen Verhältnissen. Hier besteht die Aufgabe politischer Bildung darin, politischen Dissens als konstruktive Selbstverunsicherung der eigenen Praktiken, Annahmen und Vorstellungen sichtbar zu machen und darüber den Suchprozess zur Gestaltung einer lebenswerten Zukunft für alle offen zu halten. Politische Bildung *in* Nachhaltigkeitspraktiken fragt zudem, wie diese verankert und abgesichert werden können, um schrittweise zu einer gesamtgesellschaftlichen globalen Realität zu werden und die iPLw zu überwinden.

FAZIT

Durch die geschilderten vier Bereiche wird die Bedeutung mentaler Infrastrukturen, die durch die Hegemonie der iPLw geprägt sind, für die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit als Bildungsaufgabe gezielt angesprochen. Sie prägen unsere Wahrnehmung und Vorstellung von (globaler) Gesellschaft, sie sind orientiert an kulturellen Leitbildern im Denken und Handeln. Dabei stehen sie in einem Verhältnis zu materiellen Infrastrukturen und Institutionen. Durch materielle Infrastrukturen wie autofreie Städte, offene Werkstätten und Bibliotheken oder Bürger*innenenergiegenossenschaften werden nachhaltige Produktions- und Lebensweisen ermöglicht, sichtbar und abgesichert, die ein anderes individuelles und kollektives Wahrnehmen und Verhalten ermöglichen. Das Ziel muss also sein, Nachhaltigkeitskonzepte langfristig über institutionelle und strukturelle Zusammenhänge zu verankern. Dies gilt auch für Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung, wodurch der Blick auf Bildung über Inhalte hinaus erweitert wird. Im Fokus steht daher nicht nur die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Eingebundenheit und Reproduktion der imperialen Produktions- und Lebensweise, sondern auch die Frage danach, wie materielle Infrastruktur und institutionelle Zusammenhänge geschaffen werden können, die eine politische Bildung *als* Nachhaltigkeit auch im Sinne nachhaltiger Bildungsinfrastrukturen ermöglichen.

NILDA INKERMANN
ist Soziologin und Politikwissenschaftlerin und promoviert an der Universität Kassel zu Globalem Lernen und sozial-ökologischer Transformation. Sie ist zudem Teil des I.L.A. Kollektivs.
inkermann@uni-kassel.de

ANDREAS EIS
ist Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Zu seinen Schwerpunkten gehören europapolitische Bildung sowie Diversität und partizipative Demokratiebildung.
andreas.eis@uni-kassel.de

23 Ebd., Grundsatz 6: Veränderung.

INTERSEKTIONALE POLITISCHE BILDUNG

Zur Relevanz von *race*, *class* und *gender* in Bildungsprozessen

Denise Bergold-Caldwell · Matti Traußneck

Eine intersektional angelegte politische Bildung schafft (…) Zugangsmöglichkeiten und Reflexionsräume, die plurale Wege kollektiver Geschichten entstehen lassen. So können gesellschaftliche Narrative kontinuierlich divers gestaltet werden.[01]

Politische Bildung ist im besten Falle in der Lage, Menschen dort abzuholen, wo sie stehen. Das bedeutet, sie sollte dazu beitragen, Personen in ihrer politischen Selbstbildung zu unterstützen, politische Systeme zu erklären und Menschen in die Lage versetzen, politische Spannungen, Herausforderungen und Gewichtungen zu erkennen. Politische Bildung sollte dabei informativ und engagiert sein, um auch den Streitwert zu vermitteln, um den es geht. Das bedeutet, politische Bildung ist involviert und betrachtet nicht nur einen abstrakten Gegenstand. Wenn politische Bildung intersektional – also unter Berücksichtigung sich überschneidender Diskriminierungskategorien – gedacht wird, stehen zudem folgende Fragen im Zentrum: Wie steht es um Beteiligung und Diversität in der Themensetzung von politischer Bildung? Wie können strukturelle Problemlagen der Demokratie verdeutlicht werden? Und wie sind insgesamt mehr politische Teilhabe und Repräsentation von marginalisierten Menschen in der politischen Bildung zu erreichen?

Wenn wir im Folgenden von „intersektionaler politischer Bildung" sprechen, müssen wir vorwegnehmen, dass es so etwas in institutionalisierter Form (noch) nicht gibt; dass aber gleichzeitig viele intersektionale Ansätze für die politische Bildung erprobt, gedacht und ermöglicht werden.[02] Häufig handelt es sich um das Engagement von marginalisierten Menschen, das diese Zugänge und Auseinandersetzungsmöglichkeiten schafft; meist liegen dahinter politische Verhandlungen und Kämpfe, um diese Art der politischen Bildung überhaupt erst zu ermöglichen.

Wenn wir uns der Idee von intersektionaler politischer Bildung annähern und fragen, wie sie in unterschiedlichen Zusammenhängen gefasst wird, so bedarf es zunächst einer grundsätzlichen Verständigung darüber, was mit Intersektionalität gemeint ist: Zum einen geht es darum, wer oder was dazugehört und welche grundlegenden Perspektiven Berücksichtigung finden müssen. Zum anderen geht es aber auch darum, herauszustellen, welche Arten von Diskriminierungen zu berücksichtigen sind und wo sich analytisch Ausschlüsse ergeben. In der intersektionalen politischen Bildung ist zudem zu bedenken, dass neben der politischen Bildung häufig auch Beratung oder politische Vertretung in das Aufgabengebiet einfließt, wie es derzeit einige Organisationen schon anbieten. Zu nennen sind hier beispielsweise das Kompetenzzentrum Prävention und Empowerment, das Center for Intersectional Justice, Les Migras, Eoto oder auch die Anne-Frank-Bildungsstätte und einige andere mehr. All diese Institutionen sprechen Menschen an, die mehrfach marginalisiert sind und eine politische Bildung der Teilhabe und Sichtbarmachung dieser Marginalisierungen verdeutlichen.

Das Feld der intersektionalen politischen Bildung ist offen, dynamisch und mehrdeutig. In diesem Beitrag wollen wir uns deshalb damit beschäftigen, was verschiedene intersektionale Zugänge für die politische Bildung bedeuten. Wir beginnen mit einer Begriffsrekonstruktion und werden anschließend die Relevanz von Ungleichheiten und ungleichen Zugängen zu Bildung und politischer Bildung verdeutlichen. Darauf aufbauend wollen wir diskutieren, welche spezifischen Herausforderungen dies mit sich bringt und zum Schluss festhalten, warum intersektionale politische Bildung verschiedene Ebenen adressieren muss.

WAS IST INTERSEKTIONALITÄT?

Der Begriff „Intersektionalität" ist in den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum angekommen,

zunächst hauptsächlich im Bereich der Geschlechterforschung. Innerhalb dieses Forschungsfeldes galt der intersektionale Zugang als Kritik an einer rein *weißen* und bürgerlichen Perspektive auf Geschlecht und eben auch als Kritik an einem Zugang zu Geschlechterforschung, die eine hierarchische kategoriale Trennung von *race*, *class* und *gender* nutzte. Wichtig für diese frühen deutschsprachigen Auseinandersetzungen um Intersektionalität ist, dass darin zwei unterschiedliche Debattenstränge, deutschsprachige und englischsprachige, aufeinandertrafen, die im Nachhinein als dieselben erscheinen. Tatsächlich sind sie das aber nicht, und an der Kategorie *race* beziehungsweise „Rasse" zeigt sich das sehr deutlich.

Frühe Debatten in der Bundesrepublik

Besonders in den 1980er Jahren wurde in Deutschland umfänglich über Differenz innerhalb feministischer Kontexte debattiert. Gestritten wurde über die Position, Sichtbarkeit und Anerkennung von Frauen*, die aufgrund verschiedener Merkmale ihre jeweiligen Lebenslagen innerhalb mehrheitsweißer feministischer Debatten und Organisationen diskursiv und praktisch negiert sahen.

Der gesellschaftliche Hintergrund, vor dem diese Perspektiven formuliert wurden, war eine bundesdeutsche Gesellschaft, die Migration als Realität leugnete, obgleich diese Gesellschaft und ihr Wohlstand erst durch die massenhafte Anwerbung und Ausbeutung sogenannter Gastarbeiter hatten entstehen können. Insbesondere vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vergangenheit mit Shoah, Porajmos,[03] Kranken- und Behindertenmorden, Einweisungen und Zwangssterilisierungen konstituierte sich daraus die post-nationalsozialistische Realität der Bundesrepublik: Es wiederholte sich die Dethematisierung von Gewaltgeschichte als antisemitische und rassistische Realität, die auch in der Gegenwart gewaltvoll blieb. Hinzu kam die Negierung der Geschichte des deutschen Kolonialismus und des Genozids im heutigen Namibia.

Die Bundesrepublik ließ sich daher schon in den 1980er Jahren in dreifacher Hinsicht als „post" verstehen: postkolonial, postnationalsozialistisch und postmigrantisch. Die Vorsilbe „post" meint auch in diesem Kontext nicht einfach ein zeitliches danach, sondern markiert die dreifache Wiederholung sowohl einer bestimmten Struktur (Rassenherrschaft oder rassistische Herrschaft) als auch deren erfolgreiche Neutralisierung und Überdeckung im Nachhinein. Seit 1989 ist die Bundesrepublik außerdem postsozialistisch, was eine Herrschaftsform mit eigener Gewaltgeschichte markiert, die aber insofern anders gelagert ist, als die Kategorie der „Rasse" nicht in demselben Ausmaß (wenn auch in derselben globalen Logik) Strukturkategorie sozialistischer Herrschaft war.

Die Debatten der 1980er Jahre griffen also den historisch spezifischen Hintergrund auf und markierten genau diejenigen Positionen, die im offiziellen Narrativ der Bundesrepublik verunsichtbart wurden. Der gesellschaftliche Ort, an denen die Debatten auch theoretisiert wurden, war innerhalb feministischer Kontexte. Dort war es möglich, marginalisierte Perspektiven einzubringen – auch wenn die Auseinandersetzungen, die an *weißen* bürgerlichen Verständnissen von Feminismus orientiert waren, die Thematisierung von Antisemitismus und Rassismus erschwerten. Die marginalisierten Feminismen verdeutlichten die Notwendigkeit, die Verwobenheit von Ungleichheitsverhältnissen analytisch nachzuvollziehen, um ihnen politisch begegnen zu können. Damit gerieten mehrheitsweiße Feminist*innen in den mehrheitsweißen Frauen*- und Lesbenbewegungen sehr konkret in die Kritik, rassistische und antisemitische Verhältnisse nicht nur nicht zu kritisieren, sondern sie im Gegenteil zu stabilisieren.[04]

01 Peggy Piesche/Francesca Schmidt/Iris Rajanayagam/Morgan Etzel, Politische Bildung Intersektional, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2022, S. 7, www.bpb.de/512676.

02 Dies zeigt etwa der jüngst erschienene Reader von Piesche et al. (Anm. 1).

03 *Porajmos* ist der Romanes-Begriff, der den nationalsozialistischen Völkermord an den Roma bezeichnet und übersetzt „Verschlingen" oder „Zerstörung" bedeutet.

04 Vgl. Anita Kalpaka/Nora Räthzel, Paternalismus in der Frauenbewegung?!, in: Informationsdienst für Ausländerarbeit 3/1985, S. 21–27; May Ayim/Katharina Oguntoye/Dagmar Schultz (Hrsg.), Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte, Frankfurt/M. 1992; Mareen Heying, Die Hurenbewegung als Teil der Zweiten Frauenbewegung, 13.9.2018, www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/themen/die-hurenbewegung-als-teil-der-zweiten-frauenbewegung; Sedef Gümen, Die sozialpolitische Konstruktion „kultureller" Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 42/1996, S. 77–90; Ika Hügel-Marshall (Hrsg.), Entfernte Verbindungen. Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung, Berlin 1999; Pinar Tuzcu/Encarnación Gutiérrez Rodríguez, Migrantischer Feminismus in der Frauen:bewegung in Deutschland (1985–2000), München 2021; Julia Groth, Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung in Deutschland, Weinheim 2021.

Begriffsprägung und Black Feminist Thought in den USA

Auch beim Blick in die USA der 1980er Jahre zeigt sich, dass feministische Debatten in dieser Zeit besonders stark von diversen Positionen aus geführt wurden, was die zeitgenössischen und historischen Bedingungen der US-Gesellschaft widerspiegelte. Zentrale Marker waren und sind hier die koloniale Siedlungsgeschichte und Versklavung sowie ihre verschiedenen langfristigen Effekte. Die Soziologin Patricia Hill Collins entwarf 1990 dafür das Konzept der „Matrix of Domination".[05]

Als die Juristin Kimberlé Crenshaw ein Jahr zuvor den Begriff *intersectionality* prägte, tat sie das mithilfe der reichen Theoriegeschichte von Black Feminist Thought.[06] Die analytische Verknüpfung der Kategorien *race*, *class* und *gender* unterscheidet die Herangehensweise in Black Feminist Thought grundlegend von mehrheitsweißen Feminismen.[07] Die eher strukturtheoretischen und marxistisch argumentierenden Konzepte von „Triple Oppression"[08] und „Double Jeopardy"[09] formulieren ihre Analysen aus der Situation heraus, die aufgrund der Dynamik zwischen *race*, *class* und *gender* entstand. Die Kollektivist*innen des Combahee River Collectiv formulierten in ihrem Statement von 1977 die Notwendigkeit, Ausbeutung in diesem Sinne zu verstehen und deshalb politische Praxis immer auch als antikapitalistisch und staatskritisch aufzufassen.[10] Hill Collins markierte dieses auf Interdependenz fokussierende Theoretisieren als Black Feminist Standpoint.[11] Obwohl es Unterschiede in den Zugängen gab, war den Ansätzen gemeinsam, dass *race* als strukturierende Größe konzeptionell eine große Rolle spielte.

Eine Verengung auf Black Feminist Thought würde hier allerdings zu kurz greifen. Die 1980er Jahre waren auch im angloamerikanischen Raum stark von der Theoriebildung verschiedener marginalisierter Feminismen geprägt, die in einem engen thematischen Austausch standen und insofern bereits vor der kanonischen Begriffsprägung 1989 als Realisierung des intersektionalen Projekts angesehen werden können.[12]

Race, „Rasse" und Weißsein

Ein Kernthema in der komplexen Begriffsgeschichte von Intersektionalität ist die Kategorie *race* oder „Rasse". Schon bei der Wahl von entweder *race* als sprachliche Bezugsgröße oder aber „Rasse" werden durchaus miteinander verbundene, aber distinkte historische Bedingungen aufgerufen. Mit der Etablierung des Begriffs „Intersektionalität" für unterschiedliche marginalisierte Feminismen hat die Kategorie *race* einen unhintergehbaren und deshalb konflikthaften Eingang in deutschsprachige Auseinandersetzungen gefunden. Im Unterschied zu angloamerikanischen Debatten ist im deutschsprachigen Raum vor dem Hintergrund insbesondere der Shoah kein nichtrassistischer Bezug auf „Rasse" möglich. *Race* als soziale Situation oder Rassismus und Antisemitismus als Macht- und Herrschaftsinstrumente konnten zwar benannt werden, sie konnten jedoch nicht konzeptuell integriert und schon gar nicht in die Forschungslandschaft aufgenommen werden.

So kritisieren viele Feministinnen und Geschlechterforscher*innen of Color denn auch, dass die Kategorie entleert und in intersektionalen Arbeiten in Deutschland nicht aufgegriffen werde.[13] Angesichts der Häufigkeit intersektionaler Ansätze in den Gender Studies war und ist die Befürchtung, dass Geschlecht als dominante Kategorie Eingang findet und *race* nicht konzeptuell verknüpft oder gänzlich als nur eine der vielen weiteren Kategorien erscheint. Diese Situation prägt Debatten zu und um Intersektionali-

05 Vgl. Patricia Hill Collins, Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment, New York 2000.
06 Vgl. Kimberlé Crenshaw, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: University of Chicago Legal Forum 1/1989, S. 139–167.
07 Vgl. Anna J. Cooper, A Voice from the South, Mineola 2016; Angela Y. Davis, Women, Race & Class, New York 1983.
08 Vgl. Claudia Jones, An End to the Neglect of the Problems of the Negro Woman!, 1949, https://abolitionnotes.org/claudia-jones/neglect.
09 Vgl. Frances M. Beal, Double Jeopardy. To Be Black and Female, in: Meridians 2/2008, S. 166–176.
10 Vgl. Combahee River Collective, The Combahee River Collective Statement, 1977, http://combaheerivercollective.weebly.com/the-combahee-river-collective-statement.html.
11 Vgl. Hill Collins (Anm. 5).
12 Vgl. Adrienne Rich, Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence, in: Signs 4/1980, S. 631–660; María C. Lugones/Elizabeth V. Spelman, Have We Got a Theory for You! Feminist Theory, Cultural Imperialism and the Demand for „The Woman's Voice", in: Women's Studies International Forum 6/1983, S. 573–581; dies., Notes Toward a Politics of Location, in: Reina Lewis/Sara Mills (Hrsg.), Feminist Postcolonial Theory, Edinburgh 2003, S. 29–42.
13 Vgl. Gümen (Anm. 4).

tät im deutschsprachigen Raum noch immer, was bedeutet, dass intersektionale Ansätze hierzulande gänzlich ohne Bezug zu Critical Race Theory und/oder Macht- und Herrschaftsanalysen auskommen können.

Wie verstehen wir Intersektionalität?

Es gibt aber mittlerweile – speziell außerhalb Europas – weitere Verständnisse von Intersektionalität. Anders als Crenshaw, die Intersektionalität vor dem Hintergrund einer gewachsenen Rechtsphilosophie und -praxis versteht und damit auf andere gewachsene Wissenssysteme hinweist, sehen Patricia Hill Collins und Selma Bilge Intersektionalität als gesellschaftliches Strukturproblem.[14] Einen veränderten geografischen, soziohistorischen und epistemischen Ansatz in Bezug auf Geschlecht bringt die Philosophin María Lugones mit dem Konzept der „Kolonialität von Geschlecht" ein.[15] Sie knüpft an Intersektionalitätsforschungen an, fokussiert aber die historischen und langfristigen Strukturen von Kolonialismus und Kolonialität in Bezug auf die Kategorie Geschlecht. Die ugandische Rechtswissenschaftlerin und Aktivistin Sylvia Tamale verändert die Perspektive intersektionaler und dekolonialer Theoriebildung, indem sie Afro-Feminismus und Ubuntu als epistemologische Reflexion heranzieht. Sie folgt darin der dekolonialen Tradition der Überschreitung, sowohl von geografischen (kolonialen) Grenzen als auch von konzeptionellen und der intersektionalen Tradition des Sichtbarmachens und der Rekonstruktion.[16]

Im Anschluss an diese Theoretiker*innen verstehen wir eine intersektionale Perspektive als Analyseinstrument gesellschaftlicher Verhältnisse, die durch Kolonialismus und Versklavung hervorgebracht wurden. Insbesondere *race* und *class* sind hier über Ausbeutung eng verwoben und weisen noch immer auf Migrations- und Lohnarbeitsverhältnisse hin.[17] Geschlecht als Zweigeschlechtlichkeit wurde in dieser kolonialen Matrix hervorgebracht und stabilisiert kapitalistische Verhältnisse. Die Verhältnisse korrespondieren mit den Subjekten und bringen sie spezifisch hervor. Intersektionale Analysen müssen deswegen neben den individuellen Zurichtungen besonders die strukturellen Bedingungen sehen und hier die rassifizierenden und vergeschlechtlichenden Strukturen eines globalen Marktkapitalismus im Blick haben. Mit diesen Perspektiven im Hintergrund wenden wir uns nun der politischen Bildung zu.

RACE, CLASS UND GENDER IN BILDUNGSPROZESSEN

Race, *class* und *gender* haben nicht nur große Bedeutung für die Strukturierung von Gesellschaft – das gleiche Gewicht kommt ihnen auch in der politischen Bildung zu. Hierbei lassen sich vier Problemkonstellationen identifizieren: Das ist erstens der Zugang zu politischer Bildung, zweitens die Art, wie Menschen von dieser Bildung angesprochen und als Subjekte ernst genommen werden, drittens die Themensetzung und viertens die personelle Besetzung in der politischen Bildung.

Zugang zu politischer Bildung

Der Zugang zu politischer Bildung wird – einer Studie folgend – als ungleich und hochschwellig beschrieben; er reproduziere soziale Ungleichheit.[18] Besonders institutionalisierte politische Bildung, wie sie beispielsweise in der Kinder- und Jugendarbeit, aber auch in der Erwachsenenbildung betrieben und verstanden wird, ist von der Machart, der institutionellen Anbindung und auch von der Sprache her häufig ausschließend. Alle drei Kategorien – *race*, *class* und *gender* – können hier als ausschließende Faktoren betrachtet werden, und wenn sie sich kreuzen und eine Mehrfachbetroffenheit in Betracht gezogen werden kann, noch viel mehr. Nicht nur fehlen in bestimmten „Klassenverhältnissen" Ressourcen, um an politischer Bildung teilzunehmen, häufig können Menschen nicht mal freiwillige Angebote nutzen, weil sie damit beschäftigt sind, prekäre Situationen zu meistern und zu überleben. In-

14 Vgl. Patricia Hill Collins/Sirma Bilge, Intersectionality, Cambridge 2016.

15 Vgl. María Lugones, The Coloniality of Gender, in: Wendy Harcourt (Hrsg.), The Palgrave Handbook of Gender and Development, London 2016, S. 13–33.

16 Vgl. Sylvia Tamale, Decolonization and Afro-Feminism, Ottawa 2020.

17 Vgl. Encarnación Gutiérrez Rodríguez, The Coloniality of Migration and the „Refugee Crisis": On the Asylum-Migration Nexus, the Transatlantic White European Settler Colonialism-Migration and Racial Capitalism, in: Refuge 1/2018, S. 16–28.

18 Vgl. Sabine Achour/Susanne Wagner, Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben". Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung und Demokratiebildung an Schulen, in: Die deutsche Schule 2/2020, S. 143–158.

tersektionale Machtverhältnisse gestalten also die Möglichkeit, an politischer Bildung teilzuhaben und mithin verändernd auf die eigenen Lebensbedingungen einzuwirken.

Intersektionale Subjekte

Bildungsprozesse und auch jene in der politischen Bildung können als Transformation von Selbst, Welt und anderen Verhältnissen nur stattfinden, wenn Personen sich angesprochen fühlen, wenn sie ihr Selbstverständnis mit den Themen verknüpfen können. Das bedeutet, dass insbesondere Bildungsprozesse eine hohe Eigenmotivation und Identifikation benötigen, um als solche eine Wirkung zu entfalten. Bildung ist, bildungstheoretisch verstanden, eine Veränderung – meist der eigenen Person – in ihrem Bezug zu ihrer Umwelt und zu anderen Menschen.[19] Politische Bildung hat diesen Anspruch der Transformation; insbesondere kritische politische Bildung versteht sich selbst als Kraft, die involviert und involvierte Subjekte anspricht. Gerade wenn Menschen aber – aufgrund ihrer Rassifizierung – immer als „die Anderen" und „die Fremden" angesprochen werden, lässt sich schlecht von einer Identifizierung mit Themen sprechen. Sie erscheinen dann als Randfiguren dieser politischen Bildung – angesprochen, aber doch nicht richtig gemeint.

Intersektionale Themensetzungen

Die Frage der Subjekte korrespondiert mit Fragen der Themensetzung. Themen sind immer Zugangsmöglichkeiten, oder sie verweigern einen Zugang; sie sind eine spezifische Anerkennung von Lebens- und Seinsmöglichkeiten. Gerade, wenn politische Bildung sich der Setzung intersektionaler Themen verweigert, verweigert sie implizit auch die Anerkennung dieser politischen Auseinandersetzungen und die Relevanz für Menschen, die davon betroffen sind. Fragestellungen und Themensetzungen, die der Mainstream als relevant betrachtet, werden von Menschen, die von intersektionalen Machtverhältnissen betroffen sind, teilweise anders wahrgenommen. Festmachen lässt sich das am Thema Rassismus: Wo die Mehrheitsgesellschaft über rassistische Strukturen und Alltäglichkeiten aufgeklärt werden muss, geht es Menschen, die von Rassismus betroffen sind, häufig so, dass sie um diese Strukturen wissen, sie manchmal nur nicht benennen können. Der Ausgangspunkt ist dann unterschiedlich: Wo die einen Aufklärung und eine Art Verlernen brauchen, benötigen die anderen eine Auseinandersetzung, die es ihnen ermöglicht, eine Politik der Anerkennung und Veränderung anzustoßen. Sie leben mit und in diesen Entmenschlichungen und benötigen daher dezidiert andere Strategien.

Personelle Besetzung

Last but not least führt die personelle Besetzung dazu, dass spezifische Themen und Zugänge ermöglicht werden und dass Menschen sich angesprochen fühlen. Aber auch hier verengen sich Möglichkeiten, Ansprachen und Wünsche, welche Menschen politische Bildung mitgestalten und wie diese vermittelt werden. In einem klassischen Verständnis von politischer Bildung geschieht dies noch immer über Seminare und Face-to-face-Interaktionen. Dabei wäre hier eine Öffnung hin zu niedrigschwelligen, divers besetzten multimedialen Formaten möglich und manchmal anzuraten. Sie ermöglichen einerseits einen leichteren Zugang und helfen anderseits bei einer diverseren Personalbesetzung, so der Wille dazu gegeben ist.

HERAUSFORDERUNGEN

Ein nach wie vor prägendes Problem für Intersektionalitätsdebatten im deutschsprachigen Raum generell ist die bereits angesprochene Kategorie *race*. So beruht die Existenz der USA auf dem „erfolgreichen" kolonialen Siedlungsprojekt, der Versklavung Schwarzer Menschen und einer rassifizierten Einwanderungspolitik, die jeweils eigenen kapitalistischen Ausbeutungen folgte. Diese unterschiedlichen Formen der rassistischen Logiken haben Eingang in nationale Selbsterzählungen der *weißen* Selbsterschaffung und des Wiederaufbaus nach dem Amerikanischen Bürgerkrieg gefunden.[20] Damit ist *race* in Kombination mit *class* wesentlich in die Geschichte der USA eingeschrieben. Die kritische Betrachtung von Ras-

19 Vgl. zum Beispiel Bettina Kleiner, subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher, Opladen 2015; Nadine Rose, Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiografien, Bielefeld 2012.

20 Vgl. W.E.B. du Bois, Black Reconstruction. An Essay Toward a History of the Part Which Black Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in America, 1860–1880, New York 1935.

sifizierung als sozialer Tatsache – entgegen biologischer Zuweisungen – wird von den betroffenen Gruppen immer wieder eingebracht. Sie treten damit gegen den Versuch an, Weißsein als universellen Ausgangspunkt des Erschaffungsmythos hervorzubringen und es als biologische Tatsache zu verstehen. Auf diese Weise gelingt es ihnen, die Konstruktion in den Vordergrund zu rücken und *race* als analytischen Begriff zu prägen.

Dem entgegen gründet die Bundesrepublik nach den nationalsozialistischen Verbrechen auf der Fiktion eines Neuanfangs, der „Stunde Null". Ihre politische Legitimität speist sich also gerade aus der umfänglichen Abgrenzung zur jüngsten Vergangenheit. Allerdings war die Abgrenzung eben nur das und kein radikaler Bruch, wie die persönlichen, politischen und gesetzlichen Kontinuitäten zeigen. „Rasse" und Rassismus in ihrer Kombination mit Klasse wurden diskursiv in eine inkriminierte, nunmehr überwundene Vergangenheit verschoben, verbunden mit dem offiziellen Bekenntnis zum umfänglichen Diskriminierungsverbot in Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes. Anstelle einer wirklichen *Auseinandersetzung* mit den gesellschaftlichen Verhältnissen von Rassismus und Antisemitismus trat und tritt das *Bekenntnis* gegen Antisemitismus und Rassismus.

Mit dieser besonderen diskursiven Verkehrung tritt folgendes Paradox auf: Das Bekenntnis gegen Antisemitismus und Rassismus verhindert die Thematisierung von Antisemitismus und Rassismus auch in Zusammenhang mit Klassenverhältnissen. In der Folge können Rassismus und Antisemitismus weiter gedeihen, was mancherorts zu einer liberalen Thematisierung führt, ohne Klasse als spezifisches Moment im Blick zu haben. Die Thematisierung erfolgt, wenn überhaupt, meist aus politischen Bewegungen, Communities und von Betroffenen und lassen sich nur schwer nach außen tragen. Für intersektionale Praktiken bringt das eine Dopplung desselben Paradoxes mit sich: Der Begriff „Intersektionalität" (wie zuvor das Bekenntnis) tritt an die Stelle der noch immer ausbleibenden Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus als strukturelle Größen von Gesellschaft.[21] So können die gesellschaftlichen Verhältnisse fortbestehen, nunmehr aber zusätzlich aktiv negiert in genau jenem Diskurs, der eigentlich auf die vorhergehenden Negierungen kritisch und fordernd antwortet.

SCHLUSS

Wie angemerkt, enthält Intersektionalität auch eine Verteilungsfrage: Wer ist in welchen Räumen mit welchen Zugängen? Die gläserne Decke scheint in deutschsprachigen feministischen Institutionen, den Orten der Debatten, Ressourcen und Zugänge, besonders stabil zu sein. Zwar hat der Begriff erfolgreich in die entsprechenden Räume und Forschungen Einzug gehalten, nicht aber die damit verknüpften Körper. Es sind nach wie vor mehrheitsweiße Räume, in denen Intersektionalität verhandelt wird. Damit sind sie per definitionem keine intersektionalen Räume. Politische Bildung mit intersektionalem Anspruch richtet sich entsprechend nicht nur an ein zu bildendes äußeres Gegenüber. Intersektionale politische Bildung tut vielmehr und insbesondere überall dort Not, wo vermeintlich bereits mit intersektionaler Bildung gearbeitet wird – nur eben in Ignoranz des Umstandes, dass die Räume monokulturell mehrheitsweiß sind.

Verteilung bedeutet in diesem Sinne, ebenso sehr danach zu fragen, welche Leute von den Bildungsangeboten überhaupt profitieren können, wie danach, welches Wissen in den Angeboten vermittelt wird, und wer dies tut. Intersektionalität braucht (nicht nur) in Deutschland einen Prozess der Dekolonisierung. Ein Anfang wäre, von den Kämpfen marginalisierter Feminist*innen und ihren Themensetzungen in den 1980er Jahren auszugehen und ihnen folgend die langausstehende Auseinandersetzung um *race* in der postkolonialen, postnationalsozialistischen, postmigrantischen und postsozialistischen deutschen Gegenwart zu führen.

DENISE BERGOLD-CALDWELL
ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und Post-Doc am Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung der Universität Innsbruck.
denise.bergold-caldwell@uibk.ac.at

MATTI TRAUßNECK
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Philipps-Universität Marburg.
matti.traussneck@uni-marburg.de

21 Rassismus und Antisemitismus sind in Verbindung mit Geschlecht und Klasse als gesellschaftliche Verhältnisse zu verstehen, nicht als Verfehlungen einzelner Individuen.

STÄRKER IM VERBUND

Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung

Christine Engartner · Tim Engartner

Während die politische Bildung seit einigen Jahren einen teils erheblichen curricularen Bedeutungsverlust erleidet, haben wirtschaftswissenschaftliche Inhalte, Theorien und Paradigmen in den Lehrplänen und Stundentafeln allgemeinbildender Schulen einen einzigartigen Bedeutungszuwachs erfahren. So forciert unter anderem die Kultusministerkonferenz (KMK) ökonomische Bildung als „unverzichtbaren Bestandteil der Allgemeinbildung".[01] Ihren schulpolitischen Ausdruck findet diese Schwerpunktsetzung in der Umbenennung sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer, so zum Beispiel an den allgemeinbildenden Schulen Hessens, an denen das 1956 eingeführte Unterrichtsfach „Sozialkunde" seit 2002 den Namen „Politik und Wirtschaft" trägt.[02] Ebenso wurde in Nordrhein-Westfalen das in der Sekundarstufe I angesiedelte Unterrichtsfach „Politik/Wirtschaft" von der damaligen schwarzgelben Landesregierung zum Schuljahresbeginn 2020/21 in das Fach „Wirtschaft-Politik" überführt, nachdem CDU und FDP im Koalitionsvertrag vereinbart hatten, „an allen weiterführenden Schulen das Schulfach Wirtschaft [zu] etablieren".[03] Ein solches Partikularfach ist an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg bereits seit 2016 mit der Einführung des Unterrichtsfachs „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)" Realität, womit eine Separierung ökonomischer Bildung vom sozialwissenschaftlich konturierten Fach „Gemeinschaftskunde" vorgenommen wurde.[04] Nicht wenige Hochschulen reagierten mit Neufassungen der Lehramtszugangsverordnungen, um die Nomenklatur von Studiengang und Unterrichtsfach zugunsten der ökonomischen und zulasten der politischen Bildung zu synchronisieren.

Vor dem Hintergrund der weitreichenden curricularen Neuerungen verwundert es kaum, dass die Stärkung ökonomischer Bildung nicht nur in den Schul-, Kultus- und Bildungsministerien zwischen Kiel und München diskutiert, sondern auch von international einflussreichen Akteur:innen gefordert wird. So verlangen etwa die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) seit 2005 und die Kommission der Europäischen Gemeinschaften seit 2007, dass in den Schulen finanzielle Grundbildung („Financial Literacy") vermittelt werden solle. Nahezu durchweg wird argumentiert, ökonomische Urteils- und Handlungskompetenzen müssten sich in demselben Maße fortentwickeln, in dem die Lebenswelt „ökonomisiert" wird. Unterstützt von Vertreter:innen der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik fordert eine wachsende Zahl unternehmensnaher oder -eigener Stiftungen wie die Joachim Herz Stiftung, die Flossbach von Storch Stiftung oder die Bertelsmann Stiftung die bundesweite Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs „Wirtschaft" für sämtliche Schulformen. Und auch das 2019 initiierte Bündnis ökonomische Bildung Deutschland (BÖB) mit seinen mehr als 50 Mitgliedsorganisationen aus Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft tritt (öffentlichkeits)wirksam für eine curriculare Ausweitung ökonomischer Bildung ein. Während bis in die 1980er Jahre hinein ein sozialwissenschaftlicher Zugang zu wirtschaftlichen Fragestellungen unter dem Dach der politischen Bildung gewählt wurde, um etwa die Humanisierung und Demokratisierung der Arbeit aus der Perspektive der Arbeitnehmer:innen zu thematisieren, läuft die aktuelle Entwicklung somit in Richtung einer monodisziplinären Wirtschaftsbetrachtung.

In ihrer Funktion als KMK-Präsidentin betonte auch die schleswig-holsteinische Bildungsministerin Karin Prien (CDU) Ende September 2022 auf einem BÖB-Kongress die Bedeutung ökonomischer Bildung: „Ökonomische Bildung vermittelt nicht nur Wirtschaftskompetenz, sondern auch die Botschaft: Nimm Dein Leben selbst in die Hand, sei aktiv, übernimm Verantwortung. Sei Unternehmerin oder Unternehmer deines Lebens."[05] Auf derselben Veranstaltung warb auch Bundeswirtschaftsminister Robert

Habeck (Bündnis 90/Die Grünen) für ökonomische Bildung: „Im Sinne der Chancengerechtigkeit sollte eine flächendeckende ökonomische Bildung daher zur Selbstverständlichkeit werden – für den Einzelnen, aber auch um die Zukunftsfähigkeit Deutschlands als Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort zu wahren." Wenngleich er in seiner kurzen Rede auch darauf verwies, „dass wirtschaftliche Zusammenhänge gesellschaftliche Zusammenhänge sind", so ist doch bereits die Inanspruchnahme des Wirtschaftsministers für ökonomische Bildungsanliegen augenfällig.

Obwohl multidisziplinäre sozialwissenschaftliche Ansätze die Domäne Wirtschaft zunehmend berücksichtigen, lehnen die Vertreter:innen eines eigenständigen Unterrichtsfachs die Einbindung ökonomischer Frage- und Problemstellungen in Verbundfächer wie Arbeitslehre, Wirtschaft-Arbeit-Technik, Politik/Wirtschaft, Verbraucher:innenbildung oder Sozialwissenschaften kategorisch ab. Selbst das in Bayern und Thüringen unterrichtete Fach „Wirtschaft und Recht" wird von vielen Fachvertreter:innen trotz der überwiegend ökonomischen Inhalte als Verbundfach – und damit als nicht ausreichend für die Vermittlung ökonomischer Kompetenzen – gewertet.[06] Dabei unterschlagen die Befürworter:innen, dass das Prinzip, wonach jeder Disziplin ein Unterrichtsfach zugesprochen wird, die Schulen organisatorisch und inhaltlich überfordern würde. Bereits die aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass eine Stärkung wirtschaftlicher Inhalte und Perspektiven in aller Regel zulasten sozialwissenschaftlicher Fächeranteile geht. Obwohl es keine Belege dafür gibt, dass das Wissen über Wirtschaft schlechter ist als das über Recht, Politik, Geschichte oder Gesellschaft, fordern einige Initiativen, dass in der Sekundarstufe I bis zu 480 Stunden Wirtschaftsunterricht erteilt werden sollen. Gäbe man dieser Forderung nach, „entfielen auf ökonomische Inhalte ein Drittel mehr Stunden als auf die drei Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik *zusammen*".[07] Zugleich konkurriert das Partikularfach „Wirtschaft" mit wenigstens 58 anderen Fächern, deren bundesweite Einführung gefordert wird – darunter Kultur, Psychologie, Recht, Technik und Verbraucherbildung.

CHRONOLOGIE EINER KAMPAGNE

Ausgangspunkt der bis heute leidenschaftlich geführten Schulfachdebatte ist ein 1999 vom Deutschen Aktieninstitut (DAI) veröffentlichtes „Memorandum zur ökonomischen Bildung". Im Bewusstsein, dass „Wirtschaftsfragen das gesamte Leben eines Menschen begleiten", wurden darin grundlegende Kenntnisse der ökonomischen Zusammenhänge für „wichtiger denn je" erklärt. Das DAI zielte damit auf eine Diskussion, „an deren Ende im einzel- wie im gesamtwirtschaftlichen Interesse die Einführung eines Schulfaches Ökonomie stehen muss".[08]

Wenige Monate darauf erschien das von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) gemeinsam mit Eltern- und Lehrerverbänden in die Öffentlichkeit getragene Grundsatzpapier „Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung". Auch darin wird die Politik aufgefordert, ein Unterrichtsfach „Wirtschaft" in den allgemeinbildenden Schulen einzuführen, wenngleich die Forderung noch explizit auf eine (nicht näher spezifizierte) sozioökonomische Bildung abzielte: „Die materiel-

01 KMK, Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen, Bericht der KMK vom 19.10.2001 i.d.F. v. 27.6.2008, S. 7.

02 Vgl. Volker Nitzschke/Jürgen Langhammer-Jaeschke, Hessen, in: Klaus Rothe (Hrsg.), Unterricht und Didaktik der politischen Bildung in der Bundesrepublik, Wiesbaden 1989, S. 155–175. Interessanterweise kann in der gymnasialen Oberstufe in Hessen auch das Unterrichtsfach „Wirtschaftswissenschaften" belegt werden.

03 CDU/FDP, Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen, 2017–2022, 26.6.2017, S. 11.

04 In Berufsfachschulen, Berufskollegs, beruflichen Gymnasien sowie Berufsschulen sind ökonomische Bildungsanliegen seit jeher etabliert. Während ökonomische Bildung in den Voll- und Teilzeitschulen außerhalb des dualen Systems oftmals als „Allgemeine Wirtschaftslehre" verankert ist, wird sie am Wirtschaftsgymnasium für gewöhnlich als Volks- und Betriebswirtschaftslehre unterrichtet.

05 Zit. nach BÖB, Mehr Chancengerechtigkeit durch Ökonomische Bildung, Pressemitteilung, 27.9.2022.

06 Vgl. Thomas Retzmann/Günther Seeber, Ökonomische Bildung in der Schule als Politikum – zur Geschichte und Situation einer umstrittenen Selbstverständlichkeit, in: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 2/2022, S. 81–93.

07 Reinhold Hedtke/Carolin Uppenbrock, Atomisierung der Stundentafeln? Schulfächer und ihre Bezugsdisziplinen in der Sekundarstufe I, Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (iböb), Working Paper, Bielefeld 2011, S. 27.

08 DAI, Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen, Frankfurt/M. 1999.

le Basis der Gesellschaft – Arbeit und Erholung, Produktion und Konsum, Unternehmertum und Mitbestimmung – muss deshalb eine stärkere Rolle in den allgemeinbildenden Schulen spielen."[09] Mit dem Papier verband sich insbesondere für Befürworter:innen eines sozialwissenschaftlichen Bildungsverständnisses die Hoffnung, dass auch solche Positionen vermittelt würden, die der „Fürsprache des Marktes" Argumente entgegensetzen, indem die Grammatik einer Gesellschaft gelesen und deren politische Konstitution gedeutet wird.

2001 legte dann ein Autorenteam unter Federführung des ehemaligen Direktors des Oldenburger Instituts für ökonomische Bildung (IÖB), Hans Kaminski, das aus der Initiative „Schule und Wirtschaft" der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) hervorgegangene und von ihr geförderte Papier „Soziale Marktwirtschaft stärken – Kerncurriculum ökonomische Bildung" vor. Drei Jahre später veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) den ersten Entwurf von Kompetenzstandards. 2008 folgte die vom Bundesverband deutscher Banken (BdB) initiierte und finanzierte „Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II". Diesen Ruf nach mehr ökonomischer Bildung deutete der Wirtschaftssoziologe Reinhold Hedtke als ein dezidiert politisches Projekt, das darauf abziele, „der Legitimationskrise von Marktwirtschaft und Kapitalismus entgegenzutreten, indem man Kinder und Jugendliche zum Glauben an die grundsätzliche Überlegenheit von kapitalistischer Gesinnung, Privatunternehmen, Markt und Wettbewerb erzieht."[10]

Einen für die fachdidaktische Debatte bedeutsamen Höhepunkt erreichte die Diskussion mit der kontrovers erörterten Frage nach den in der ökonomischen Bildung zu vermittelnden Kompetenzen. Schon dem im Auftrag von BDA und DGB vorgelegten Kompetenzmodell lag die Annahme zugrunde, dass ökonomische Bildung als Allgemeinbildung in der Primarstufe zu begreifen sei. Doch erst das im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft vorgelegte Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen" orientierte sich an den KMK-Standards und konnte so einige bildungspolitische Strahlkraft entfalten.[11] Kritik kam indes von den Begründer:innen der Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (iböb) um Reinhold Hedtke, die dem Gutachten in einer Kurzexpertise zutreffend „ein veraltetes Verständnis von Bildung und Didaktik" attestierten, „da es die Lebenswirklichkeit und die Interessen der Lernenden ignoriert, theoretisches Begriffswissen bevorzugt und überwiegend praktisch nutzlose Kompetenzen beschreibt".[12]

Auch im fachdidaktikwissenschaftlichen Diskurs fanden die bildungspolitischen Debatten ihren Widerhall. In Reaktion auf die von der DeGöB vorgenommene bildungspolitische Festlegung auf ein Partikularfach „Wirtschaft" und das von der BDA zeitweilig erwirkte faktische Vertriebsverbot eines bei der Bundeszentrale für politische Bildung erschienenen Bandes mit dem Titel „Ökonomie und Gesellschaft" gründete sich 2016 die Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW), die mit 189 Mitgliedern inzwischen fast genauso viele Mitglieder zählt wie die 1993 aus der Bundesfachgruppe ökonomische Bildung hervorgegangene DeGöB.[13] Unter dem Dach der GSÖBW sind plurale Ökonom:innen, Sozioökonom:innen und Wirtschaftspädagog:innen organisiert, um den Forderungen nach einer Erneuerung der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Lehre Rechnung zu tragen.

FINANCIAL LITERACY UND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Demgegenüber setzen die in der DeGöB versammelten ökonomischen Bildner:innen mehrheitlich auf die Themenfelder „Finanzielle Bildung" und

09 BDA/DGB, Wirtschaft – notwendig für die schulische Allgemeinbildung, Berlin 2000, S. 2.

10 Reinhold Hedtke, Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 4/2008, S. 455–461, hier S. 457.

11 Vgl. Thomas Retzmann et al., Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung, Gutachten im Auftrag des Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft, Berlin 2010, S. 15.

12 Reinhold Hedtke et al., Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen", Bielefeld 2010, S. 3.

13 Vgl. Hanno Pahl, Pluralismus unter Beschuss, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 12/2015, S. 105ff.; Vivien Timmler, Pluralität oder Propaganda, in: Süddeutsche Zeitung, 29.10.2015, S. 21. Transparenzhinweis: Tim Engartner war Autor im beanstandeten bpb-Band und Gründungssprecher der GSÖBW (*Anm. d. Red*).

„Entrepreneurship Education“ und betreiben so die Herauslösung der ökonomischen Bildungsanliegen aus dem sozialwissenschaftlichen Kontext der politischen Bildung. Sie argumentieren mit der aus dem Um- und Abbau der Sozialversicherungssysteme erwachsenden Notwendigkeit privater (Alters-)Vorsorge sowie dem unzureichend ausgeprägten unternehmerischen Denken in der Bevölkerung.

Dabei basiert die Forderung nach mehr finanzieller Bildung insbesondere auf der alle drei Jahre veröffentlichten Jugendstudie des BdB, wonach das Wissen über Aktien und Anleihen, Devisen und Derivate sowie Fonds und Futures hierzulande unzureichend sei. Ob Kinder und Jugendliche eine Vorstellung davon haben, welche steuer-, finanz- und wirtschaftspolitischen Maßnahmen ergriffen werden sollen, leuchtet die Jugendstudie hingegen ebenso wenig aus wie zentrale politisch-ökonomische oder sozioökonomische Aspekte, also zum Beispiel Fragen der Einkommens- und Vermögensverteilung oder der nicht-monetären Funktionen von Geld. Überdies sind Zweifel an der bildungspolitischen Forderung nach der Notwendigkeit von mehr Ökonomieunterricht angebracht. So ließ die US-Ratingagentur Standard & Poor’s 2015 mehr als 150 000 Erwachsene in über 140 Ländern hinsichtlich ihres Wissens in den Themenfeldern Zinsen und Zinseszinsen, Inflation und Risikostreuung befragen. Demnach rangiert Deutschland unter den zehn Staaten mit der höchsten Finanzbildung.[14] Und auch nach einer 2020 veröffentlichten OECD-Studie landet die deutsche Bevölkerung beim Finanzwissen auf einem zufriedenstellenden Rang 3.[15]

Zugleich geht es den Befürworter:innen von mehr ökonomischer Bildung um die Ausweitung extracurricularer „Wirtschaftsbildung“ – etwa über Projekte im Feld der „Entrepreneurship Education“, mit denen Schüler:innen auf ihre berufliche Selbstständigkeit vorbereitet werden sollen. Zumeist über die Organisation von Schülerfirmen erklären Initiativen wie der Businessplan-Wettbewerb „Business@School“ der Unternehmensberatung Boston Consulting Group, der von der Joachim Herz Stiftung und der ZBW – Leibniz Informationszentrum Wirtschaft verantwortete „Young Economic Summit (YES)“ oder die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz getragene „Gründungswoche“ betriebswirtschaftliches Denken zum Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkt von Lehr- und Lernprozessen. Bedenklich sind Projekte dieser Art, weil schon im Kontext der Pisa-Studie 2006 beinahe 90 Prozent der befragten Schulleitungen hierzulande angaben, dass Wirtschaft und Industrie Einfluss auf die Lehrinhalte ausübten.

Hinzu kommt, dass mittels eigens produzierter Unterrichtsmaterialien – zwei Drittel der DAX-Unternehmen stellen eigenes Unterrichtsmaterial her – unternehmerische Interessen direkt in die Klassenzimmer transportiert werden. Hierbei wird vielfach das 1976 im Beutelsbacher Konsens festgeschriebene Überwältigungsverbot ignoriert, das bis heute die Grenze zwischen Aufklärung und Indoktrination markiert, die es für sozialwissenschaftliche Fächer einzuhalten gilt.[16] Dass Lehrkräfte nicht nur der Versuchung erliegen, Unternehmensvertreter:innen einzuladen, sondern auch von den Unternehmen erstellte Materialien zu verwenden, ist aufgrund ihrer Aktualität sowie ansprechenden Gestaltung insbesondere im Vergleich zu veralteten Schulbüchern zwar nachvollziehbar, aber höchst problematisch: Da Kinder und Jugendliche sich den unterrichtlich eingebetteten „Werbeveranstaltungen“ aufgrund der Schulpflicht nicht entziehen können, sind Kooperationsprojekte der Art „Schule-Wirtschaft“ kritisch zu würdigen. Dies gilt erst recht, wenn man die auf sozialwissenschaftliche Symbiose zielende Komplementarität von politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Bildungsinhalte und -perspektiven einfordert.

SOZIALWISSENSCHAFTLICHE VERWOBENHEIT ÖKONOMISCHER BILDUNG

Die ökonomistische Wende in der ökonomischen Bildung lässt sich weder fachwissenschaftlich noch fachdidaktisch, schulorganisatorisch oder lernpsychologisch überzeugend begründen. Die

14 Vgl. Leora Klapper et al., Financial Literacy Around the World: Insights From the Standard & Poor’s Ratings Services Global Financial Literacy Survey, 2016, www.cssf.lu/wp-content/uploads/S_P_Survey.pdf.

15 Vgl. OECD, OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy 2020, www.oecd.org/financial/education/launchoftheoecdinfeglobalfinancialliteracysurveyreport.htm.

16 Vgl. Tim Engartner, Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus, Otto Brenner Stiftung, OBS-Arbeitsheft 100/2019.

von den Befürworter:innen eines Separatfachs „Wirtschaft“ vorgetragene Formel „eine Disziplin = eine Perspektive = ein Schulfach“ verkennt zunächst das für die Schulorganisation virulente Ressourcenproblem. Angesichts eines durch Stundenzahlen begrenzten Fächerkanons kann ein neues Fach schließlich nur eingeführt werden, wenn andere Fächer gestrichen oder in der Stundentafel gekürzt werden. Zugleich ignoriert die Forderung nach einem Separatfach „Wirtschaft“, dass ökonomische Fragen seit jeher integraler Bestandteil der politischen beziehungsweise sozialwissenschaftlichen Bildung sind. Zweifellos ist wirtschaftliches Orientierungswissen für eine mündige Bürger:innenschaft erforderlich, wobei „Wirtschaft“ jedoch nicht mit der Mainstream-Ökonomik oder der deutschen Ordnungsökonomik gleichgesetzt werden kann, sondern vielmehr ein Bewusstsein über die unterschiedlichen Paradigmen innerhalb der Wirtschaftswissenschaft vorliegen sollte.

Welchen essenziellen Beitrag Soziologie und Politikwissenschaft für das Verständnis von Wirtschaft leisten, hat der langjährige Direktor des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung in Köln, der Soziologe Wolfgang Streeck, auf den Punkt gebracht: „Wer gesellschaftstheoretische Grundlagenforschung betreibt, findet, sofern er die Regeln der wissenschaftlichen Kunst beachtet, dass eine Marktwirtschaft nicht auf eigenen Füßen stehen kann, sondern in soziale Solidarität und politische Regulierung eingebettet sein muss; dass Märkte nur in Grenzen expandieren können; dass das, wodurch Märkte begrenzt werden müssen, nicht durch Märkte geschaffen werden kann, sondern nur durch ausgleichende, einhegende, sozial rekonstruktive Politik; dass Märkte dies aber nicht wissen können und dass ihre soziale Einbettung und Eingrenzung deshalb Entscheidungen verlangt, die marktförmig nicht zustande kommen können. Eine Sozialwissenschaft, die dies nicht verschweigt, muss freilich in Widerspruch zum Zeitgeist des neuerlich liberalisierten Kapitalismus geraten. Das bedeutet zugleich, dass sie zur Auskunftsinstanz für gesellschaftliche Kräfte wird, die andere Ziele haben als die möglichst weitgehende Kommerzialisierung des sozialen Lebens.“[17]

17 Wolfgang Streeck, Von der gesteuerten Demokratie zum selbststeuernden Kapitalismus, in: WestEnd 1/2009, S. 13–33, hier S. 30.

Zweifellos muss der Institution des Marktes in einer zunehmend „vermarktlichten“ Gesellschaft eine durchgreifende Prägekraft attestiert werden, aber in allgemeinbildender Absicht lässt er sich eben nur dann sachgerecht erschließen, wenn deutlich wird, dass ökonomisch motivierte Entscheidungen auch maßgeblich von politischen Rahmenbedingungen geprägt, gesteuert oder garantiert werden. Nahezu jede ökonomisch veranlasste Handlung ist an den Ausgleich konfligierender Interessen in einem auf Wettbewerb angelegten System gebunden, das institutionell und regulatorisch kontextualisiert, also ordnungspolitisch gestaltbar ist.

VERMEIDUNG DISZIPLINÄRER MONOKULTUREN

Dass unser Wirtschaften politisch eingebettet, historisch gewachsen und rechtlich geordnet ist, zeigen die drängenden wirtschaftspolitischen Problemstellungen unserer Zeit: Wenn die Mehrwertsteuer angehoben, die Pendlerpauschale gekürzt oder der Energiemarkt mit einer Gaspreisbremse belegt wird, erklären und deuten wir das Geschehen nicht nur ökonomisch. Dass die Perspektive im Bildungskontext multi- und nicht monodisziplinär sein muss, illustriert auch ein Blick auf die Tatsache, dass ökonomische Bildner:innen Geld vielfach ausschließlich als Mittel der Wertaufbewahrung, -übertragung oder -bemessung thematisieren. Schließlich geht die Bedeutung von Geld für Lernende jedweden Alters weit darüber hinaus; Menschen monetarisierter Gesellschaften erleben und gebrauchen Geld immer auch als Symbol. Neben den ökonomischen hat Geld psychosoziale Funktionen: Es wird als Maßstab für beruflichen Erfolg gewertet, verleiht Ansehen, bedeutet Macht und Einfluss. Während ebenjene Zusammenhänge in einem Separatfach „Wirtschaft“ unter den Tisch fallen würden, werden sie in jüngeren Entwicklungssträngen der politischen und sozioökonomischen Bildung hervorgehoben.

Der dem politisch-ökonomischen Lernen immanente sozialwissenschaftlich integrative Zugang lässt sich auch wahrnehmungspsychologisch begründen, indem man darauf verweist, dass wir die Realität als soziale Entität und nicht entlang von Disziplinen wahrnehmen. Obwohl Multiperspektivität disziplinäre Perspektivität voraussetzt, lässt sich die gesellschaftliche, politi-

sche und ökonomische Wirklichkeit sachgerecht nicht nur aus einer Perspektive erfassen – jedenfalls dann nicht, wenn man sich dem Anspruch verpflichtet sieht, dass (sozialwissenschaftliche) Bildung auf die Entfaltung politischer wie ökonomischer Komplexität zielt. Demgegenüber löst ein Unterrichtsfach „Wirtschaft" ökonomische Aspekte aus dem sozialwissenschaftlichen Kontext heraus und überlässt die Vernetzung dieser rein additiven „Bildungsbausteine" den Schüler:innen.

Dessen ungeachtet orientiert sich die orthodoxe Wirtschaftsdidaktik zu großen Teilen am neoklassischen Mainstream der Ökonomik, die unter anderem auf der klassischen ökonomischen Verhaltenstheorie des Homo oeconomicus mit stabilen Präferenzen und vollständigen Informationen bei zugleich Eigennutz maximierendem und rationalem Verhalten fußt. „Dementsprechend wird von Vertreter*innen der ökonomistischen Bildung erwartet, dass sich Menschen in Dilemma- und Entscheidungssituationen grundsätzlich angesichts der überall anzutreffenden Knappheit als Nutzenmaximierer*innen effizient verhalten."[18] Aber soll der Homo oeconomicus, der alles Tun und Trachten – von der Aufnahme des Studiums über die Berufswahl bis hin zur Familiengründung – unter den ökonomischen Vorbehalt des „Sich-Rechnen-Müssens" stellt, tatsächlich als Leitbild in Bildungsprozessen fungieren?

Obwohl die ökonomische Verhaltenstheorie nur einen kleinen Strang der Ökonomik repräsentiert und neueren interdisziplinären Forschungsanstrengungen in den international orientierten Wirtschaftswissenschaften zuwiderläuft, ist sie in der deutschsprachigen ökonomischen Bildung ausgesprochen wirkmächtig. Somit kreiert eine monodisziplinäre ökonomische Bildung ein „Paralleluniversum", das die Vielfalt und Kontroversität innerhalb der eigenen Disziplin ausblendet. Wenn Schüler:innen gesellschaftliche Zusammenhänge in einem Unterrichtsfach „Wirtschaft" ausschließlich durch die ökonomische Brille betrachten, verlassen sie die Schule nicht ökonomisch gebildet, sondern ökonomistisch verbildet. Denn wer den Heiratsmarkt oder auch den „Bildungsmarkt" als einen Markt wie jeden anderen ausschließlich ökonomisch analysiert, ignoriert, dass man eine Ehe bestenfalls ebenso wenig nur aus ökonomischen Gründen eingeht, wie man sich allein mit Blick auf seine Verdienstmöglichkeiten bilden sollte.

Während die orthodoxe ökonomische Bildung Individualismus und Rationalität akzentuiert, Menschen also letztlich als singuläre „Opportunitätskostenkalkulationsautomaten" deutet, versteht sozialwissenschaftliche Bildung sie als kulturell geprägte und gesellschaftlich integrierte Akteur:innen, die in vielfältige soziale Beziehungen auf privater, beruflicher und gesellschaftlicher Ebene eingebunden sind, wenn sie ökonomisch denken und handeln.[19] Lehnt man die Auffassung ab, dass die gegenseitige Befruchtung der sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen zur Sterilisation der jeweiligen Einzeldisziplinen führt, gilt es, der Losung „Integration statt Separation" zu folgen. Demnach ist ökonomische Bildung als integraler Bestandteil des gesellschaftswissenschaftlichen Bildungskanons zu begreifen – und somit als sozialwissenschaftliches Verbundfach gemeinsam mit Anliegen der politischen Bildung in den Stundentafeln zu verankern.

18 Christian Fridrich, Transformatorisches Potenzial von Paradigmen ökonomischer Bildung – eine diskursanalytische Annäherung, 2023 (i. E.).
19 Vgl. ebd.

CHRISTINE ENGARTNER
ist Doktorandin an der Universität Bremen und Lehramtsanwärterin am Studienseminar Köln.
christine.engartner@ipw.rwth-aachen.de

TIM ENGARTNER
ist Professor für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln.
tim.engartner@uni-koeln.de

Herausgegeben von der
Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 18. November 2022

REDAKTION
Anne-Sophie Friedel
Jacob Hirsch (Volontär)
Sascha Kneip
Lea Merschformann (Praktikantin)
Johannes Piepenbrink (verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne Seibring
apuz@bpb.de
www.bpb.de/apuz
www.bpb.de/apuz-podcast
twitter.com/APuZ_bpb

Newsletter abonnieren: www.bpb.de/apuz-aktuell
Einzelausgaben bestellen: www.bpb.de/shop/apuz

GRAFISCHES KONZEPT
Charlotte Cassel/Meiré und Meiré, Köln

SATZ
le-tex publishing services GmbH, Leipzig

DRUCK
Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH & Co. KG,
Mörfelden-Walldorf

ABONNEMENT
Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung
Das **Parlament** ausgeliefert.
Jahresabonnement 25,80 Euro; ermäßigt 13,80 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.
Fazit Communication GmbH
c/o Cover Service GmbH & Co. KG
fazit-com@cover-services.de

Die Veröffentlichungen in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ sind keine Meinungsäußerungen der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Beachten Sie bitte auch das weitere Print-, Online- und Veranstaltungsangebot der bpb, das weiterführende, ergänzende und kontroverse Standpunkte zum Thema bereithält.

ISSN 0479-611 X

Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 4.0 International.

APuZ
Nächste Ausgabe
49–50/2022, 5. Dezember 2022

RECHTE GEWALT IN DEN 1990ER JAHREN

APuZ
AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE
www.bpb.de/apuz