

Marie-Luisa Frick

Was soll, was darf politische Bildung?

Wollen menschliche Gemeinschaften generationenübergreifend Wissensinhalte und Einstellungen erhalten, erwächst ihnen aus der *conditio humana* des Geborenwerdens und Sterbens die Notwendigkeit zur Tradition. Damit ist die Bildung der nachwachsenden Gemeinschaftsmitglieder immer schon eine bedeutende Facette menschlicher Sozialität und keineswegs erst eine Erfindung der späten Neuzeit, der wir unbestritten die wichtigsten Verständnisse von Erziehung bzw. Menschenbildung verdanken sowie deren breite Formalisierung, allen voran im Zuge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Auch die politische Bildung ist keineswegs ein modernes Phänomen, wenn wir den Begriff zunächst de-kontextualisieren: Die Unterweisung der Knaben der führenden (Adels-)Familien in Staatsführung und Recht sowie in Techniken der Rhetorik, wie wir sie bei den ersten Hochkulturen in vielen Teilen der Welt und im Besonderen in der griechischen und römischen Antike sehen, war auch bereits politische Bildung. Vereinfacht gesagt: Wo politische Gemeinwesen bestehen (wollen), bedürfen sie immer auch politischer Bildung. Dass diese Erziehung und Qualifizierung für höhere Ämter nur einer schmalen Schicht der Elite vorbehalten war, verweist sogleich auf die gesellschaftliche Bedingtheit politischer Bildung, ihrer Ziele, Inhalte und Methoden: Wer was erlernen soll, wer wozu sich bilden (lassen) darf, hängt jeweils davon ab, wo die Quelle legitimer politischer Macht verortet ist. So entscheidet sich, wer sprechen bzw. befehlen und wer nur gehorchen darf, und nicht zuletzt, welche Ziele ein politisches Gemeinwesen verfolgen will oder kann. So wird ein Staat, der sich über eine Erbdynastie legitimiert, durch politische Elitenbildung Loyalität erstreben, etwa durch Infusion religiöser Legitimationsstabilisatoren in Lehranstalten und -materialien. Ein militärisch aggressives politisches Gemeinwesen wird der Heldenverehrung und der Stärkung soldatischer Tugenden großes Gewicht beilegen. Ein neugegründetes republikanisches Gemeinwesen, das sich als Nation verstehen will, wird wiederum eine Erziehung hin zu Bürgersinn und Nationalempfinden forcieren. Ein multireligiös und multiethnisch verfasstes politisches Gemeinwesen wird Pluralitätsbefähigung bzw. »Harmonie« als wichtige Bildungsziele ansetzen (vgl. etwa Ho 2017). Und jede Diktatur, auch wenn sie die politische Souveränität in eine Klasse bzw. Partei oder eine Führer-

persönlichkeit legt und nicht ins gesamte Volk, wird politische Bildung der Volksmassen zu deren Lenkung einsetzen.

Die Frage, was politische Bildung kann und was sie darf, lässt sich immer nur innerhalb eines bestimmten polit-systemischen Kontextes beantworten. In diesem Beitrag steht sie unter den Vorzeichen einer liberalen demokratischen Rahmung. Dazu werde ich im Folgenden die Bedeutung politischer Bildung in Ordnungen besprechen, die im Ideal der Volkssouveränität gründen, und die eigentümlichen Zielsetzungen einer solchen demokratischen politischen Bildung herausarbeiten. Besonderes Augenmerk wird dabei auf eine mögliche Konkurrenz von Zielsetzungen gelegt werden, die dem modernen Konzept von Bildung, wie es seit der Zeit der Aufklärung entwickelt wurde, immer schon eingeschrieben ist.

Ziele politischer Bildung in demokratischen Gemeinwesen: Beheimatung und Mündigkeit

Demokratische Gemeinwesen leiten die Legitimität politischer Entscheidungen aus dem Prinzip der Volkssouveränität ab, der gleichen Souveränität aller Mitglieder des *demos*. Sie haben politische Bildung aus mindestens zwei Gründen nötig, weshalb sie diese institutionalisieren. Den einen Grund teilen sie auch mit anderen politischen Systemen, der andere ist eine ihnen eigene Besonderheit. Auch für demokratisch verfasste politische Gemeinwesen besteht die Notwendigkeit zur Tradition: Sie sind darauf angewiesen, nachkommende, in sie hineinwachsende Mitglieder in ihrem politischen System zu *beheimaten*. Das bedeutet: Jeder Mensch, der gleichsam in ein demokratisches System hineingeworfen wird durch den Zufall der Geburt, muss – wenn systemische Fortdauer erstrebt wird – mit seinen (Grund-)Gesetzen, Institutionen, Verfahren und Gepflogenheiten vertraut gemacht werden, um sich darin nicht nur zurechtzufinden, sondern vor allem ihren Wert zu erfahren. Ohne eine solche erlebte Wertigkeit, die weniger aus Überzeugungen geboren wird als vielmehr diesen erst Nahrung bietet, wird auch ein demokratisches politisches System nicht Bestand haben. Politische Bildung ist in Demokratien daher zunächst eine Überdauerungsbedingung.

Darüber hinaus besteht für demokratische Gemeinwesen eine spezielle Bedeutung politischer Bildung insofern, als sie per Definition nicht nur bestimmten (Gruppen von) Menschen, sondern dem »gesamten Volk« Souveränität zuweisen und damit politische Mündigkeit universalisieren. Selbst dort, wo Verfahren der Stellvertretung bzw. Repräsentation zur Vermittlung des politischen Willens des *demos* eingerichtet sind, wie in parla-

mentarischen Demokratien, wird die Urteilskraft des Volkes vorausgesetzt, diejenigen Personen oder Parteien zu identifizieren, die ihren Interessen – seien sie nun eher auf das Individual- oder das Gemeinwohl gerichtet – die besten Fürsprecher/-innen sein können. Gerade, weil Demokratien die Quelle legitimer politischer Entscheidungen mit dem politischen Volk als solchem und nicht bloß mit ausgewählten Individuen oder Gruppen gleichsetzen, schließen sie jede höhere Autorität des Politischen aus: Nicht die Besten herrschen über die Menge, nicht die Fähigsten und Weisesten, auch nicht die vom Schicksal Auserwählten. Ein politisches Volk aber, das souverän sein möchte, selbst über sich zu herrschen bzw. diejenigen zu bestimmen, die unter Androhung des Mandatsentzuges regieren, steht immer schon vor der Herausforderung, die so postulierte Souveränität mit ihrer praktischen Einlösung zusammenzudenken: Welche Voraussetzungen benötigt ein politisches Volk, das sich die Freiheit nimmt, demokratisch zu gemeinsamen Belangen Entscheidungen zu treffen, und das von diesen Entscheidungen erwartet, nicht nur *gerecht* zustande gekommen zu sein – durch die (theoretische) Einbeziehung aller –, sondern auch, dass sie möglichst *gute* Entscheidungen sind?

Wenn sie ihre Mitglieder nicht zu Urteilskraft bzw. Mündigkeit befähigen, riskieren demokratische Gemeinwesen einerseits Legitimitätsverlust bei jenen Teilen des *demos*, die die Souveränität vom »dummen Volk« lieber hin zu scheinbar kompetenteren Personen oder Institutionen verlagern möchten, andererseits drohen sie auch im internationalen Vergleich bzw. Systemwettbewerb zurückzufallen. Es ist ein traditionelles Argument ihrer inneren Skeptiker/-innen wie äußeren Gegner/-innen, dass Demokratien zu Unrecht dem Volk zutrauen, in wichtigen Fragen und noch mehr in komplexen Sachgebieten über Urteilskompetenz zu verfügen. Politische Bildung ist in dieser Hinsicht für Demokratien nicht bloß eine Überdauerungsbedingung, sondern zusätzlich eng mit ihrer Legitimation selbst verknüpft: Ohne eine *kompetent mündige* Bürgerschaft aufzuweisen, wird Volkssouveränität weder ein (intern) respektables, noch ein (extern) nachahmenswertes Modell darstellen.

»Zwingen, frei zu sein«? – Die Spannung zwischen Zielen politischer Bildung in Demokratien anerkennen

Diese beiden Zwecke politischer Bildung in demokratischen Gemeinwesen, Beheimatung und kompetente Mündigkeit, stehen dabei in keinem rein harmonischen Ergänzungsverhältnis. Das zeigt sich, wenn man die Beheimatungs-Zielsetzung in ihre Unterziele auffächert. Um nachwach-

sende Mitglieder in einem demokratischen System zu beheimaten, muss dieses auf zweierlei abstellen: auf eine Orientierung *innerhalb* dieses Systems und auf eine Orientierung *hin zu* diesem System. Politische Bildung, die ersteres leisten soll, wird sich darauf konzentrieren, den (prospektiven) Mitgliedern des demokratischen Gemeinwesens Kenntnisse zu vermitteln, wie dieses System aufgebaut ist, wie es funktioniert und nicht zuletzt, wie man selbst darin agiert. Politische Bildung jedoch, die neben dieser *Beheimatung im engeren Sinne* auch eine affektive Bindung an das demokratische System erreichen will, zielt auf eine *Beheimatung im weiteren Sinne* ab. Man kann dies auch als Werben um (diese) Demokratie bezeichnen: als Ziel, dass die Bürger/-innen nicht bloß wissen, *wie* man in einer Demokratie lebt, sondern warum man in ihr *besser* lebt. Eben dieser Teilaspekt der Beheimatungs-Zielsetzung politischer Bildung kann, ja muss in demokratischen Gemeinwesen zu Reibungen mit dem Mündigkeitsziel führen: Wenn die Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens grundsätzlich in allem mündig sein sollen, darf man sie nicht in die Demokratie »hineintäuschen«, noch weniger sie hineinzwingen. Hier begegnen wir dem altbekannten Münchhausenproblem jeder am Ideal der Mündigkeit bzw. Autonomie ausgerichteten Bildungstheorie: Wie kann man *zur Freiheit berufene Individuen* heranbilden, ohne dadurch nicht ebendiese Freiheit bisweilen in Frage zu stellen oder gar zu verneinen? Im Fall demokratischer politischer Bildung lautet dieses Dilemma: Wie kann man (zukünftig) souveräne Bürger/-innen zur Demokratie erziehen ohne ihre Souveränität eben dadurch bereits zu unterminieren oder zu verletzen?

Dieses Problem führt zurück zu den Anfängen demokratischer politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Politische Bildung, wie sie heute als eigener Pflichtgegenstand an Schulen bzw. als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in Erscheinung tritt oder auch in der Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle spielt, geht zurück auf das Anliegen der Befreier, die in der nationalsozialistischen Diktatur indoktrinierten Menschen umzuerziehen (vgl. Detjen 2016). Die *Re-Education*-Politik der US-amerikanischen Regierung in der Nachkriegszeit war wesentlich für die Demokratisierung Deutschlands und Österreichs. Noch heute findet man in einigen Universitätsbibliotheken Buchgeschenke der Amerikaner, allen voran Werke des Philosophen und Bildungsreformers John Dewey, der in seinem *Democracy and Education* herausstreicht, weshalb (politische) Bildung gerade für demokratische *Lebensformen*, ohne die kein demokratisches System funktionieren kann, so zentral ist (vgl. Dewey 2008 [1916]). Oder in den Worten von Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung: »Politische Bildung ist Teil des Selbstherstellungsprozesses von Demokratien« (2017: 60).

Ist es ein Widerspruch, Menschen *zur* Demokratie (um-)zu erziehen? Nicht unbedingt, denn: Wenn die Mündigkeit als Berufung des Menschen auch im Politischen ernst genommen wird, darf man sie einer Qualifizierung unterwerfen. Mündig in einem simplifizierten Verständnis ist jede Person, die den Mund aufmacht und die Meinung zu sagen wagt. *Kompetent mündig* hingegen ist, wer sich vorher die Mühe gemacht hat, seine Meinung im Licht aller verfügbaren Informationen und Gegenpositionen zu prüfen. Aber wieviel Prüfung ist genug und vor allem: wer soll das wiederum beurteilen? Auf das Problem der Erziehung zur Demokratie übertragen stellt sich die Frage: Kann man kompetent mündig *anti-demokratisch* eingestellt sein? Wird dies verneint, muss man zwangsläufig mit »falschem Bewusstsein«, also mit Verirrung oder Selbsttäuschung argumentieren. Anstelle des demokratischen Prinzips gleicher Souveränität aller droht dann die Expertise – nämlich die Meta-Kompetenz der Mündigkeitsbeurteilung – zu treten.

Dieser so beschriebene Zielkonflikt zwischen den Bildungszielen Mündigkeit einerseits und Beheimatung im weiteren Sinne, also der Bewerbung von Demokratie bzw. der Generierung affektiver Bindungen an demokratische Ordnungen, ist kein ausschließender Widerspruch, aber die Spannung zwischen ihnen ist nicht zu leugnen. Sie muss sich daher auch in den didaktischen Prinzipien politischer Bildung abbilden, wovon noch zu sprechen sein wird. Neben dem Spannungsverhältnis des Mündigkeitsziels und der Erziehung *zur* Demokratie lässt sich unter den Zielen politischer Bildung in demokratischen Gemeinwesen auch ein wichtiges Ergänzungsverhältnis ausmachen, und zwar zwischen Beheimatung im engeren Sinne und kompetenter Mündigkeit: Wenn ich mich im demokratischen System grundsätzlich zurechtfinde und weiß, wie Institutionen arbeiten und allem voran wo ich mich selbst einbringen kann, hebt das die Kompetenz meiner Mündigkeit und gibt dieser Mündigkeit zugleich eine Richtung in Form von Partizipationsmöglichkeiten.

Politische Bildung und politisches Wissen

Aber was genau bedeutet es, jemanden zu befähigen, sich in einem demokratischen System zurechtzufinden? Welche Wege müssen politisch zu Bildende – an der Hand ihrer Bildner/-innen oder auch selbstständig – für eine Beheimatung im engeren Sinne einschlagen? Zunächst wenig überraschend ist damit die Aneignung konkreter Kenntnisse verbunden: Wie funktioniert »unser« demokratisches System? Welche Institutionen sind wofür zuständig und haben welche Machtbefugnisse? Wie und wo werden welche Entscheidungen getroffen? Wie und woraus ist »unser« demokrati-

ches System entstanden? Welche Meilensteine, aber auch welche dunklen Flecken kennzeichnen es? Und in einer globalen Welt ist wichtiger denn je die Frage: Zu welchen Systemen steht unser demokratisches System in Konkurrenz und weshalb genau? Auch wenn es als *Kompetenz* betrachtet werden kann, sich innerhalb des eigenen politischen Systems zurechtzufinden, darf doch die ubiquitäre Kompetenzorientierung im Bildungsbereich nicht davon ablenken, dass Beheimatung (im engeren Sinne) als Ziel politischer Bildung ohne klassischen Wissenserwerb nicht zu erreichen ist. ›Trockene‹ Daten, verinnerlichte Zeitleisten, lexikalische Definitionen stellen den Grundstein dar, auf welchem erst die zentralen Kompetenzen jeder am mündigen Menschen orientierten Bildung aufbauend sich entwickeln lassen. Denn wie will man etwas kritisch beurteilen, das man gar nicht kennt, sondern erst einmal googeln muss? Wie will man Positionen in einem kritisch-historischen Sinne verstehen und vergleichen, wenn die Jahrhunderte oder gar Jahrtausende unterschiedslos ineinanderfließen, weil man nie darin gefordert wurde, sie mittels geschichtlicher Daten zu ordnen?

In der gegenwärtigen Pandemie sind Desinformationskampagnen zu beobachten, die häufig darauf abzielen, Frustrationen in pauschales Systemmisstrauen zu übersetzen (›Die da oben stecken alle unter einer Decke und verfolgen böse Absichten‹). Angesichts dessen reicht es nicht aus, Beheimatung als Ziel politischer Bildung nur über affektive Bindungen erreichen zu wollen, ohne die kognitiv-epistemischen Dimensionen zu berücksichtigen. Wer etwa in Deutschland glaubt, die Mächtigen haben sich verschworen, eine ›Corona-Diktatur‹ zu errichten, hat sich bereits so weit von seinem oder ihrem politischen System entfremdet, dass es ausgesprochen schwierig sein dürfte, eine Wieder-Beheimatung mittels politischer Bildung zu erreichen. Eher wäre zu fragen: Wie kann politische Bildung verhindern, dass es zu derartigen Zuschreibungen von Übermacht überhaupt kommt? Das Wissen um die Komplexität demokratisch-institutioneller Entscheidungsfindung, Verfahren der Gewaltenteilung und Kontrolle oder auch um Mechanismen des Föderalismus kann in Summe ein Bollwerk sein gegen Verschwörungserzählungen, die alle eine falsifizierbare Überzeugung im Speziellen teilen: es sei für Einzelne möglich, *alles* zu bestimmen. Umgekehrt gilt für liberale demokratische Ordnungen, dass es kollektives Handeln aus *einem Guss* nicht gibt, dass dieses Handeln im Zusammenwirken seiner Urheber/-innen oft schwer durchdringbar ist und dass es gerade in Krisenzeiten schmerzlich bewusst wird, wie schwerfällig politisches Handeln in Demokratien sein kann. Es ist für jene, die mangels Kenntnisse der funktionalen Ausdifferenzierung und institutionellen Arbeitsteilung des demokratischen Rechtsstaates nicht wirklich verstehen, wer was in welchen Verfahren entscheidet, ein anhaltendes Entlas-

tungsversprechen, alle Macht einem sinisteren Zirkel zuzuschreiben. Auf diese Weise wird mangelndes banales Weltwissen mit absolutem (Insider-) Wissen über die ›wahre Welt‹ überkompensiert. Politische Bildung muss in diesem Sinne auch immer Entfremdungsprozessen vorbeugen. Dabei kann sie auf klassische Wissensvermittlung nicht verzichten. Diese kann sich in einer globalisierten Welt nicht auf das demokratische Gehäuse des Einzelstaates beziehen. Zusammenhänge zu verstehen, gerade auch, wo sie Gefahren für die Souveränität eines *demos* bedeuten können (Stichworte: internationales Wirtschaftssystem, Währungspolitik, transnationale Medienunternehmen etc.) oder auch, wo diese Zusammenhänge Souveränität verdünnen oder begrenzen (Stichworte: europäische Integration, völkerrechtliche Vertragswerke und internationale Gerichtsbarkeit etc.), ist Basis jeder Befähigung zur Orientierung in demokratischen Systemen und über sie hinaus. Alleine ausreichend ist politisches Wissen dafür aber keineswegs. Wer sich in einem demokratischen Gemeinwesen zurechtfinden soll bzw. will, der muss auch gerüstet sein, es darin *auszuhalten*.

Die mühevollen Wege zu demokratischer Tugend

Entscheidend dafür, in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen Halt zu finden und ihn umgekehrt nicht zu verlieren, sind Pluralismus- und Konfliktkompetenz. Wer nicht ausreichend gelernt hat, Differenz und Ambivalenz zu ertragen und wer abweichende Ansichten als Kränkung erfährt, wird in einer Demokratie nie heimisch werden oder sich sogar von ihr entfremden. Hier ist nicht Wissenserwerb vorrangig, sondern der Erwerb spezieller Techniken, um den konstruktiven Umgang mit den anderen souverän Gleichen einzuüben. Man kann hier auch von demokratischen Tugenden sprechen, die es zu erlernen gilt – und zu pflegen. Diese Tugenden sind mit Anstrengungen verbunden, Neigungen zu überwinden, die zutiefst menschlich, aber für demokratische Bürgerschaften in hohem Maße prekär sein kann: Dazu gehören der narzisstische Hang, die eigene Meinung vor Kritik zu schützen, sei es mit schlichten Mitteln (Kritik ausweichen bzw. ausblenden) oder raffinierteren Methoden (Kritik zu skandalisieren bzw. Kritiker/-innen zu delegitimieren, vgl. auch Hook 2002 [1954]); der evolutionär tief verankerte Hang zur politisch-moralischen ›Stammesbildung‹ (vgl. Greene 2013), zur Ausbildung und Aufrechterhaltung konfrontativer ›Wir-Sie‹-Gegensätze, der eine Demokratie zwar belebt, wenn er reflektiert und eingehegt wird, ansonsten aber sie entlang von Feindschaftslinien zerreißt (vgl. Frick 2017); der Zwang zur Eindeutigkeit und die Abwehr von Ambivalenz-Erfahrungen (vgl. auch

Bauer 2018), die Gewissheiten und Schwarz-Weiß-Optionen in Frage stellen, ohne die man anscheinend nicht leben kann und vieles mehr. Diese Kraftanstrengungen muss politische Bildung unterstützen, wenn sie dem Zweck dienen will, Menschen in einer Demokratie zu beheimaten. Das gelingt mit Foren, wo politische Differenz und gesellschaftliche Pluralität sichtbar werden und sich – auch Streitbar – begegnen können, sei es im schulischen und universitären Kontext oder über Medienangebote. Eine gewisse »Grundimmunisierung« mit der *widerspenstigen* Dimension von Demokratie – der Stimmenvielfalt, die sich nicht einfach reduzieren lässt; mit Gegenrede, die nicht zum Verstummen gebracht werden kann; mit unvermeidlichen Verletzungserfahrungen des eigenen Egos im demokratischen Meinungsstreit und den Schmerzen, die Kompromisse mitunter erfordern – ist für jedes politische Subjekt unerlässlich, das der Demokratie gewachsen sein soll bzw. will.

Von demokratischen Tugenden zu demokratischer Kultur

An dieser Stelle überschneiden – und ergänzen – sich die Bildungsziele einer Beheimatung im engeren Sinne und kompetente Mündigkeit abermals. Um mir ein möglichst kompetentes Urteil zu bilden, um meinen eigenen Standpunkt zu bestimmen und meine Interessen zu klären, bin ich auf die so beschriebenen demokratischen Tugenden angewiesen. Nicht nur ich sollte sie beherrschen, auch die Mitbürger/-innen sollten sie erlernt und so eingeübt haben, dass Haltung aus ihnen spricht: Die eigene Urteilskompetenz hängt nicht nur davon ab, inwieweit jemand befähigt worden ist, Informationen einzuholen und qualitativ zu prüfen – ein Aspekt im Herzen politischer Bildung im digitalen Zeitalter –, sondern wesentlich auch davon, inwieweit andere es mir erlauben, ihre Einstellungen kennenzulernen. Konkret dadurch, dass sie sich bemühen, mit mir in Gespräche zu treten und es auch wagen, oder dass sie sich einfach nur die Mühe machen, mir zu widersprechen oder mich auf einen Irrtum hinzuweisen. Ohne aufeinander Bezug zu nehmen, werden Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens nur sehr eingeschränkt verstehen, wer sie sind und was sie wollen.

Eine offene, neugierige intellektuelle Haltung ist daher ebenso eine demokratische Tugend wie Pluralitäts- und Konfliktkompetenz und kann diese stärken. Es ist daher kein Zufall, dass Demokratievordenker wie Dewey oder auch Sidney Hook in der wissenschaftlichen Methode ein gewisses Analogon zu demokratischer Kultur sehen (vgl. Dewey 2008 [2016]; Hook 2020 [1944]): *Eine gute Demokratin sollte wie ein guter Forscher auch Hinweise berücksichtigen, die gegen die eigene Hypothese sprechen*

und aufmerksam zuhören, wenn aus der Kollegenschaft Kritik an gewählten Methoden vorgebracht wird. Freilich ist diese Parallelisierung von demokratischem und wissenschaftlichem Erkenntnisstreben begrenzt, denn in vielen Bereichen der Politik geht es nicht um nacktes Wissen, sondern um die Verhandlung von *Bedeutungen*, die Sachverhalte für werthafte Strebenziele haben. Und doch zeigt sich daran: Beide, der Bürger, der mündig kompetent sein will, und die Wissenschaftlerin müssen sich *überwinden*. Anders ausgedrückt: Beide müssen die Kluft stetig verkleinern, die zwischen der persönlichen Bequemlichkeit und dem Anspruch demokratischer bzw. wissenschaftlicher Kultur immer schon besteht. Demokratische politische Bildung sollte diese Überwindungsleistungen anleiten und fördern, indem sie kommunikativ-epistemische Abhängigkeiten sichtbar und verstehbar macht, aber auch konkret erfahrbar. Auf diese Weise kann sie über die Stärkung demokratischer Tugenden einen gewissen Bürgersinn fördern, das heißt ein rudimentäres Gefühl der Verbundenheit mit den anderen Mitgliedern des demokratischen Gemeinwesens. Demokratie, schreibt Dewey, ist mehr als eine Regierungsform: »Sie ist vorrangig ein Modus des assoziierten Lebens, der gemeinsamen kommunizierten Erfahrung« (2008 [1916]: 80, Übersetzung).

Auch aus Einsicht in weitere wechselseitige Abhängigkeiten kann demokratische Kultur erwachsen: Zu bedenken, dass Menschen als Mit-Souveräne politische Entscheidungen produzieren, die immer auch die anderen betreffen, kann ein erster Schritt zu demokratischer Empathie sein, das heißt zum bewussten Nachvollziehen dessen, was Entscheidungen für verschiedene Personen oder Gruppen bedeuten würden. Ebenso kann das Wissen um »Abwärtsspiralen« politischer Diskurse, die durch sprachliche Gewalt verschmutzt und durch ebensolche Gegengewalt gänzlich vergiftet werden können, lehren: Wie Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens miteinander sprechen und übereinander, ist nicht bloß ein Gradmesser der Debattenkultur, sondern des demokratischen Ethos selbst, für das jede und jeder Mitverantwortung trägt.

Neutralität? Nein, die Spannung halten!

Wie bereits angesprochen, schließen sich die beiden Bildungsziele Mündigkeit und Beheimatung (im weiteren Sinne) nicht aus, bedürfen aber der konzeptionellen Vermittlung. Menschen *zur* Demokratie zu erziehen, also grundsätzlich positive Einstellungen zu demokratischen Systemen in ihnen hervorzurufen und zu fundamentieren, kann ein legitimes Ziel demokratischer Bildung sein – wenn die Spannung mit dem Ziel, Menschen als

grundsätzlich zur intellektuellen Selbstbestimmung berufen zu behandeln, stets mitreflektiert wird. »Neutralität« ist in diesem Sinne tatsächlich keine Lösung, weil es nicht um die Auflösung der Spannung zwischen beiden Zielen politischer Bildung gehen kann, sondern nur um ihre Balancierung. Um diese zu erreichen, muss politische Bildung, die sowohl nach Mündigkeit als auch nach Beheimatung strebt, methodische Vorkehrungen treffen, die verhindern, dass eines dieser Bildungsziele beharrlich das andere ausbremst. Solche Vorkehrungen finden sich paradigmatisch im *Beutelsbacher Konsens* (vgl. Schneider 1999). Dieser ist, anders als Thomas Krüger argumentiert, weder »zeitlich als auch inhaltlich [...] überholt« (Krüger 2020: 182), sondern als Kompromiss zwischen bildungspolitischen Positionen, die sich gerade auch anhand der Bildungsziele Mündigkeit und Beheimatung im weiteren Sinne ausdifferenzieren lassen, nach wie vor aktuell (siehe auch Reinhardt 2017). Dies betrifft vor allem das *Überwältigungsverbot* und das *Kontroversitätsgebot*.

Das *Überwältigungsverbot* sichert das Bildungsziel der Mündigkeit in seiner Eigenständigkeit und bewahrt es davor, einer »Der Zweck heiligt die Mittel«-Logik geopfert zu werden. Nein, auch das hehre Anliegen, Menschen zu überzeugen und kompetenten Demokrat/-innen zu machen, rechtfertigt nicht, insbesondere junge Menschen in hierarchischen (Schul-)Kontexten zu gängeln und sie in ihren Denkwegmöglichkeiten zu beschneiden. Wer lernt, muss erproben dürfen. Das heißt konkret: »falsche Begriffe« verwenden dürfen, provozieren dürfen, umkehren dürfen, wenn er oder sie sich »verrannt hat« (»Daran habe ich noch gar nie gedacht«). Nur dort, wo auf Seiten der politischen Bildner/-innen Sensibilität besteht auch für subtile Formen der Indoktrination, kann ein Lernumfeld entstehen, welches demokratisch genannt werden darf. Analog zum an die Wissenschaft gerichteten Postulat, bewertende Stellungnahmen nicht mit Tatsachenbehauptungen zu vermischen, sollten auch politische Bildner/-innen gemäß Max Webers Maxime »vor allem das Bedürfnis [...] unterdrücken [...] persönlich[e] Geschmacks- und sonstig[e] Empfindungen ungebeten zur Schau zu stellen« (Weber 1917: 493).

Das *Kontroversitätsgebot* ist im Beutelsbacher Konsens formuliert als Pflicht, alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch als solches darzustellen. Das heißt, politische Bildung darf Kontroversen weder verschweigen, noch verzerrt abbilden, noch mittels Parteinahme ihnen von vornherein den »Zahn ziehen«. Damit leistet das *Kontroversitätsgebot* einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung von Urteilskraft und Konfliktfähigkeit: in Betrachtung und Analyse konträrer Positionen sich ein Urteil bilden zu können und es in einem demokratischen Gemeinwesen auszusprechen, das von solchen konträren Positionen durchzogen ist. Besonders

in der schulischen politischen Bildung ist diese Konfliktfähigkeit zentral: »Je mehr Konflikte in einer frühen Phase, in Schulen und Kindergärten, reguliert, entsorgt und pathologisiert werden, desto höher wird später die Schwelle zu politischem Widerspruch. Die konfliktfreie Schule ist die Schule der Unterdrückung, an deren Endpunkt gar nicht mehr vorstellbar ist, sich abweichend zu verhalten« (Möllers 2020: 281).

Das *Kontroversitätsgebot* stellt enorme Anforderungen an die politischen Bildner/-innen. Nicht nur sollten sie neben der persönlichen Zurücknahme auch über das nötige Fachwissen verfügen, um Kontroversen angemessen darstellen oder überhaupt erst als solche identifizieren zu können (vgl. Schneider 1999: 174f.). Im *Kontroversitätsgebot* treffen sich die Bildungsziele Mündigkeit und Beheimatung im weiteren Sinne mit ihrer ganzen Reibungsenergie: Es ist unbestritten der Fall, dass Demokratie selbst kontrovers ist – außerhalb und auch innerhalb demokratischer Gemeinwesen. Demokratie hat Skeptiker/-innen und sie hat Verächter/-innen. Demokratie hat auch Feinde, das heißt solche, die ihren vermeintlichen Defiziten nicht stoisch oder bislang auch herablassend gegenüberstehen, sondern die mit konkreten Strategien und Programmen an ihrer Überwindung arbeiten. Wie kontrovers darf politische Bildung solche Themen behandeln, ohne ihrem Beheimatungsziel untreu zu werden? Und wie kontrovers muss politische Bildung solche Themen behandeln, um nicht das Mündigkeitsziel zu unterlaufen?

Demokratische politische Bildung muss, ja kann nicht darauf verzichten, (vermeintliche) Vorteile demokratischer Ordnungen herauszustellen, ihre Grundwerte als überlegen anzupreisen oder auch offensiv auf Schwächen konkurrierender politischer Systeme in Geschichte und Gegenwart hinzuweisen. Sie darf sich auch – wo nötig – durchaus als eine Art »Gegenpropaganda« im Sinne der Dekonstruktion antidemokratischer Rhetoriken anbieten (vgl. etwa Hufer 2018). Umgekehrt wäre es verfehlt, Menschen mit Zweifeln an oder Vorbehalten gegenüber den Vorzügen demokratischer Ordnungen jeglichen Diskurs immer schon zu verweigern oder sie gar mit Verachtung zu strafen. Skepsis gegenüber oder Ablehnung von Demokratie muss für politische Bildung, die nach Beheimatung trachtet, tatsächlich ein Auftrag sein. Da dieser oft nur über Umwege (Stichwort: sokratische Gesprächsführung) zu bewältigen ist und Geduld erfordert – eine Meinung zu ändern, ist ein *Prozess* –, kann es erforderlich sein, vorübergehend einer (imperfekten) Mündigkeit gegenüber Beheimatung den Vorzug zu geben, um schließlich beide Ziele zu erreichen: Wer sich als politisches Subjekt ernst genommen fühlt, gerade weil man mitunter seine oder ihre problematischen Meinungen kritisch erörtert anstatt sie als indiskutabel oder falsch abzuwehren, erhält eine Chance, Demokratie vor-

theoretisch zu erfahren. Ideale Prinzipien wie gleiche Souveränität und Freiheit würden ohne solche performativen Einübungen und Gesten blass und gänzlich unverbindlich bleiben.

Es geht also weniger darum, ob »rote Linien« zu ziehen sind oder nicht, wie Thomas Krüger fordert (ders. 2020: 182f.), sondern mehr um die Frage, ob »rote Linien« immer sofort und kategorisch zu ziehen sind anstatt alternativ Gespräche bewusst auch über solche Grenzen hin sich erstrecken zu lassen, wenn man sich zutraut, sie jederzeit wieder »einfangen« zu können. Auch steht nicht wirklich zur Diskussion, ob man mit Feinden der Demokratie diskutiert oder nicht. Die eigentlichen Fragen wären: Wer ist ein wirklicher Feind der Demokratie und wie soll ich mit Menschen diskutieren, um das erst einmal zu klären? Nicht Äußerungen zu sanktionieren, die »den Boden des Grundgesetzes verlassen« (Krüger 2020: 183), kann Aufgabe einer politischen Bildung sein, die sich den Zielen Mündigkeit und Beheimatung gleichermaßen verpflichtet sieht, sondern vielmehr sollte eine solche politische Bildung Menschen zu einer kompetenten Erörterung dieser Metakontroverse selbst (»Widerspricht dem Geist des Grundgesetzes oder nicht?«) befähigen. »Rote Linien« sollten von politischen Bildner/-innen nie gezogen werden, ohne sie in ihrem werthafte-normativen Gehalt aufzuschlüsseln und Gesprächsbereitschaft über ihren detaillierten Verlauf aufrechtzuerhalten. Wie genau die Spannung zwischen den Bildungszielen Mündigkeit und Beheimatung zu halten ist, lässt sich nicht prinzipiell, sondern nur anhand konkreter Fälle und in konkreten Kontexten jeweils ermitteln. Ob ihre Balance gelingen kann, entscheidet sich daher immer praktisch.

Literatur

- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust von Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen.
- Detjen, Joachim (2016): Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration zur politischen Bildung, Baden-Baden.
- Dewey, John (2008 [1916]): Democracy and Education, Radford VA.
- Frick, Marie-Luisa (2017): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft, Ditzingen.
- Greene, Joshua (2013): Moral Tribes. Emotion, Reason, and the Gap Between Us and Them, New York.
- Ho, Li-Ching (2017): »Freedom can only exist in an ordered state: harmony and civic education in Singapore. In: *Journal of Curriculum Studies*, Jg. 49, H. 4, S. 470–490.

- Hook, Sidney (2002 [1954]): The Ethics of Controversy. In: Talisse, Robert B./Tempio, Robert (Hrsg.): Sidney Hook on Pragmatism, Democracy, and Freedom. The Essential Essays, New York, S. 289–295.
- Hook, Sidney (2002 [1944]): Naturalism and Democracy. In: Talisse, Robert B./Tempio, Robert (Hrsg.): Sidney Hook on Pragmatism, Democracy, and Freedom. The Essential Essays, New York, S. 225–249.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen, Frankfurt a. M.
- Krüger, Thomas (2020): Beutelsbach 2.0 – Zehn Thesen zur politischen Bildung. In: Hentges, Gudrun (Hrsg.): Krise der Demokratie. Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung, Frankfurt a. M., S. 177–193.
- Krüger, Thomas (2017): Unsichtbares Politikprogramm – Politische Bildung und benachteiligte Zielgruppen. In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 60–70.
- Möllers, Christoph (2020): Freiheitsgrade. Elemente einer liberalen politischen Mechanik, Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2017): Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung, Schwalbach a. Ts., S. 105–144.
- Schneider, Herbert (1999): Der Beutelsbacher Konsens. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn, S. 171–178.
- Weber, Max (1917): Der Sinn der »Wertfreiheit« der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: Winckelmann, Johannes (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftstheorie, Tübingen, S. 489–540.