

Prof. Dr. Hans-Peter Klein
Prof. Dr. Henrique Schneider

BILDUNG ODER UMERZIEHUNG?

Kritische Stellungnahmen zum
Kinder- und Jugendbericht 2020
der Bundesregierung



Alternative
für
Deutschland

FRAKTION IM DEUTSCHEN BUNDESTAG

Prof. Dr. Hans-Peter Klein
Prof. Dr. Henrique Schneider

Bildung oder Umerziehung?

Kritische Stellungnahmen
zum Kinder- und Jugendbericht 2020
der Bundesregierung



Folgen Sie uns

 AfDBundestag.de

 fb.com/AfDimBundestag

 [@AfDimBundestag](https://twitter.com/AfDimBundestag)

 [youtube.com/
AfDFraktionimBundestag](https://youtube.com/AfDFraktionimBundestag)

Herausgeber:
AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag
vertreten durch den Fraktionsvorstand

Kontakt:
AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag
Arbeitskreise Familie und Bildung der AfD-Bundestagsfraktion
Platz der Republik 1
11011 Berlin
Telefon: 030 227 57141
Telefax: 030 227 56349
E-Mail: buerger@afdbundestag.de

Herstellung und Redaktion:
Fraktionsverwaltung, Abteilung Öffentlichkeitsarbeit

Bildnachweis: AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag

Stand: Juni 2021

Diese Veröffentlichung der AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag dient ausschließlich der Information. Sie darf nicht zum Zweck der Parteiwerbung und/oder als Wahlwerbung im Wahlkampf verwendet werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Einleitung	8
Prof. Hans-Peter Klein	11
Zusammenfassung	12
1. Einleitung	18
Aufbau des Berichts	18
2. Analysen	21
2.1. Kurzanalyse der Zusammenfassung	21
2.2. Analyse des Berichts Teil A	24
Kapitel 1: Zeitdiagnose – Zum Verständnis demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen	24
1.1. Gesellschaftliche Megatrends	24
1.2. Krisen und Herausforderungen der Demokratie	33
2.3 Analyse des Berichts Teil B	41
Kapitel 6: Schule	42
6.1. Schule als sozialer Raum: Intentionen, strukturelle Rahmenbedingungen und Akteure	42
6.2. Politische Bildung als Unterrichtsfach	44
Exkurs Kompetenzorientierung	52
Kapitel 12: Hochschule	56
12.1. Hochschulen als soziale Räume politischer Bildung	56
12.2. Politische und demokratische Bildung in Hochschulen – Gelegenheiten und Erfahrungen	57
Exkurs: Cancel Culture und Wissenschaftsfreiheit	62

Exkurs: Gender Studies und Wissenschaftsfreiheit	63
Exkurs: Netzwerk Wissenschaftsfreiheit	68
Quellen	73
Internetquellen	81

Prof. Dr. Henrique Schneider	85
Zusammenfassung	86
Teil 1: Der Demokratiebegriff im Bericht der Sachverständigen	89
1. Auftrag und Vorgehensweise	89
2. Problemgeleitete Zeitdiagnose	90
3. Defizitärer Demokratiebegriff	98
4. Verkürzte Methodologie	108
Teil 2: Einordnung der Zusammenfassung des Berichtes	110
5. Zum «Vorwort des Vorsitzenden»	110
6. Demokratie – gemäß der Zusammenfassung	113
7. Bildung – gemäß der Zusammenfassung	121
8. Politische Bildung als Prävention gegen Extremismus	127
Teil 3: Diskussion der Empfehlungen	129
9. Handlungsempfehlungen für die Politik und ihre Einordnung durch diese gutachterliche Stellungnahme	129
Literatur	154

VORWORT

Es war wohl Zufall, dass der Kinder- und Jugendbericht 2020 des Bundesfamilienministeriums just am 11.11.2020 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Wer sich mit den auf 669 Seiten ausgebreiteten Thesen näher befasst, dem vergeht jedoch rasch jegliche Karnevalsstimmung. Statt eines objektiven Berichts über die Sorgen und Nöte, Hoffnungen und Wünsche unserer Jugend erwartet den Leser eine stark ideologisch geprägte und politisch einseitige Tendenzschrift.

Der Untertitel des Berichts verspricht, einen Beitrag zur „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ leisten zu wollen. Die Beiträge selbst zielen aber weit darüber hinaus und lassen die ausschließlich linke politische Gesinnung der Autoren als verbindendes Band der einzelnen Artikel erkennen.

Die Arbeitskreise für Bildung und Familie der AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag haben sich im Rahmen ihrer parlamentarischen Arbeit intensiv mit dem Kinder- und Jugendbericht 2020 befasst und zwei renommierte Hochschullehrer ohne weitere Vorgaben gebeten, eine Analyse des Berichts zu verfassen. Die in den Gutachten vorgetragene Kritik muss jeden Leser nachdenklich stimmen, vollkommen unabhängig davon, wo er sich selbst politisch verorten mag.

Die AfD-Bundestagsfraktion bekennt sich zu den im Beutelsbacher Konsens formulierten Grundsätzen der politischen Bildungsarbeit. Demnach muss eine ideologische Überwältigung von Schutzbefohlenen unterbleiben. Eine einseitige Darstellung gesellschaftlich kontrovers diskutierter Fragen ist gemäß dieser Vereinbarung ebenfalls nicht zulässig. Versuchen, den Beutelsbacher Konsens aus ideologischen oder wahltaktisch motivierten Gründen zu unterlaufen, stellen wir uns entgegen. Kritik und das Formulieren

von Alternativen sind für uns elementare Bestandteile einer funktionierenden Demokratie.

In diesem Sinne möchten wir mit der Publikation der von Prof. Dr. Klein und Prof. Dr. Schneider verfassten Gutachten zu einer lebhaften Aussprache über den Kinder- und Jugendbericht 2020 beitragen.

Götz Frömming

Dr. Götz Frömming, MdB

Leiter des Arbeitskreises Bildung,
Forschung und Technikfolgenabschätzung

Martin Reichardt

Martin Reichardt, MdB

Leiter des Arbeitskreises Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

Einleitung

Dieser Band besteht aus zwei gutachterlichen Stellungnahmen zum 16. Kinder- und Jugendbericht zur Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter („Bericht“), der im Auftrag des Bundesfamilienministeriums von einer unabhängigen Sachverständigenkommission 2020 erstellt wurde.

Aufgrund des Umfangs des Berichts, immerhin 669 Seiten, konzentrieren sich die Gutachten auf Teilaspekte der Darstellung der in die Kommission berufenen Sachverständigen; die Gutachter erheben nicht den Anspruch, den Bericht insgesamt zu kommentieren, sondern beleuchten einzelne, besonders relevante Themen.

Die gutachterliche Stellungnahme von der Prof. Dr. H. P. Klein führt zunächst in den Bericht ein, indem sie einen Überblick über seinen Aufbau und eine Zusammenfassung seiner Inhalte gibt. Ihr folgt eine kurze Analyse und Stellungnahme zu ausgewählten Inhalten von Teil A, die im Bericht in den Teilen B und C ausführlich thematisiert werden. Analyse und Stellungnahme konzentrieren sich dabei besonders auf die kinder- und jugendrelevanten Themenkreise Bildung, Schule, Hochschule und Wissenschaft.

Das Gutachten von Prof. Dr. H. Schneider befasst sich mit der Verwendung des Demokratiebegriffs im Bericht und kommentiert namentlich die an die Politik gerichteten Handlungsempfehlungen.

Beide Stellungnahmen sind voneinander unabhängig und wurden vom Auftraggeber inhaltlich nicht begleitet. Sie setzen sich mit den Darstellungen, Überlegungen und Empfehlungen der Sachverständigenkommission auseinander und kommen zu dem Schluss, dass die Kommission einseitig argumentiert und dass sie die Politik nicht in erster Linie berät, sondern

politische Empfehlungen direkt adressiert, wobei sie einer vermutlich ideologisch begründeten Einseitigkeit folgt.

Insbesondere ist zu erwähnen, dass weder der Bericht noch seine Vorschläge ein klares Bekenntnis zum Grundgesetz und zu den darin festgelegten Grundrechten enthalten. Überlegungen und Analysen zum Zustand demokratischer Bildung oder zu den vorhandenen Ressourcen für deren Förderung fehlen weitgehend. Diese einseitige Betrachtung zieht sich durch den gesamten Bericht. Für eine Untersuchung über die Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter ist dies ein schweres Versäumnis.

Der Bericht setzt sich ausführlich und ausschließlich mit „Problemanzeigen“, „Herausforderungen“ und „Gefahren“ auseinander. Während die Gefahren durch Rechtsextremismus und Rechtspopulismus wiederholend in allen Kapiteln des Berichts ausführlich dargestellt werden, bleiben der ebenso vom Verfassungsschutz als grundlegend demokratiegefährdend eingestufte Islamismus, islamistische Terrorismus, Linksextremismus und die Antifa nicht nur weitgehend unerwähnt, sondern werden ideologisch verharmlost.

Beide Gutachten arbeiten diese Mängel an Beispielen heraus und nehmen deren Einordnung unter der Prämisse einer demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter vor. Als besonders schwerwiegend werten Prof. Klein und Prof. Schneider, dass im Bericht des Familienministeriums nicht zu ausführlichen Diskursen zur Verhinderung einer weiteren Spaltung der Gesellschaft, sondern zu einer einseitigen politischen Bildung unter den Vorgaben von „Cancel Culture“ aufgerufen wird.

Prof. Dr. Hans-Peter Klein

**Gutachterliche Stellungnahme
zum 16. Kinder- und Jugendbericht
»Förderung demokratischer Bildung im
Kindes- und Jugendalter«
unter besonderer Berücksichtigung von
Schule, Hochschule und Wissenschaft**

Zusammenfassung

Teil A

Im Kapitel »Ambivalenzen der Globalisierung« wird ausschließlich auf die negativen Aspekte der Globalisierung hingewiesen: Deregulierung der Finanzmärkte, Finanzkrise 2007, Schuldenkrise der EU, Loslösung von Arbeit und Produktion, Schaffung prekärer Arbeitsverhältnisse, Entstehung einer „Abstiegsgesellschaft“, Entwicklung eines ungleichen Macht-verhältnisses zwischen international agierenden Großkonzernen und nationalen Parlamenten, Entstehung einer Postdemokratie, soziale und gesellschaftliche Ungleichheit, Entstehung des Rechtspopulismus und anderes. Dass der Wohlstand gerade in Deutschland zum großen Teil auf der Globalisierung beruht, durch die erst Sozialleistungen erbracht werden können, blendet die Kommission aus oder sie empfindet auch dies als ungerecht.

Der anthropogen verursachte Klimawandel und die Umweltzerstörung werden als die größten Probleme der kommenden Jahrzehnte ausgewiesen. Protestbewegungen, wie beispielsweise Fridays for Future, seien dringend erforderlich, um die Versäumnisse der Regierungen offenzulegen. Suggestiert wird, dass Gesetzesübertretungen und Gewaltanwendungen gegen Personen vor allem der Aktivisten im Hambacher Forst im Namen der Sache zu tolerieren sind.

Derzeit überschatte die Bewältigung der Pandemie alle anderen politischen Felder. Hier wird vor Verschwörungstheoretikern in Zusammenhang mit Rechtspopulismus und -extremismus gewarnt, die zudem wissenschaftsfeindlich seien. Der Hauptgrund für den Sinkflug in der Zustimmung zu den Maßnahmen der Bundesregierung sind entgegen der Annahmen der Sachverständigenkommission aber ganz offensichtlich ganz anderer Art: Fehler bei der Beschaffung von Impfstoffen, beim Aufbau von

Herstellungskapazitäten, beim Aufbau einer schlanken Bürokratie sowie bei den sich täglich widersprechenden Maßnahmen und Empfehlungen. Auch ein Jahr nach der Pandemie vermisst die Bevölkerung einen Plan.

Im Kapitel »Flucht und Migration« wird die Arbeit von demokratisch nicht legitimierten Nichtregierungsorganisationen (NGOs) als grundlegend betrachtet, da deren Arbeit sowohl durch nationale Parlamente als auch von der EU systematisch unterlaufen würden, wie der EU-Türkei-Deal zeige. Diejenigen, die Bedenken gegen den unkontrollierten Flüchtlingseinstrom äußern, werden im Bericht des Rechtspopulismus oder -extremismus bezichtigt.

Im Kapitel »Ambivalenzen der Digitalisierung« schließt sich unter Zitierung des Rezo-Titels „Die Zerstörung der CDU“ die Generalabrechnung mit der Klima-, Umwelt- und Sozialpolitik nicht nur der CDU, sondern der großen Volksparteien an. Das ist in der Tat demokratiegefährdend.

Die Kommission weist im Kapitel »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« und pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen nicht nur Rechtspopulisten und -extremisten schwere Verfehlungen vor. Vielmehr werden Autoren zitiert, die rund zwei Dritteln der Deutschen entsprechendes Gedankengut unterstellen. Weiterhin kritisiert die Kommission den Pluralismus in der Demokratie. Die pluralistische Demokratiebefürwortung korreliere mit negativen Vorurteilen. Rechtspopulisten würden daher den Pluralismus für sich einfordern.

Im Kapitel »Autoritärer Nationalismus, Rechtsextremismus und -populismus« warnt der Bericht ausführlich vor den demokratiegefährdenden Aktivitäten durch diese Strömungen. Das Rechtspopulismuspotential der Deutschen liege bei 43 Prozent. Die Begriffe Rechtsextremismus und rechtsextremistisch tauchen im Bericht 136-mal auf, Rechtspopulismus und rechtspopulistisch erscheinen zusätzlich 28-mal.

„Islamismus“ wird ganz offensichtlich bewusst in Anführungszeichen gesetzt, so als würde er auch im Verfassungsschutzbericht 2019 in fehlerhafter Weise verwendet. Dort wird vor Islamismus und islamistischem Terror gewarnt. Islamismus zielt auf die Einführung einer sozialen und politischen Ordnung auf Grundlage des Korans, heißt es dort an prominenter Stelle. Dies sei mit der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und dem Grundgesetz unvereinbar. Dazu schweigt die Kommission.

Der Gefährdung der Demokratie durch „Linksextremismus“ wird kein eigenes Unterkapitel gewidmet und er wird – wie „Islamismus“ – in Anführungszeichen gesetzt, so als gebe es ihn ebenfalls nicht. Die Landesämter für Verfassungsschutz und das Bundesamt für Verfassungsschutz konstatieren, dass die dem Linksextremisten zuzurechnenden Gruppierungen die freiheitlich demokratische Grundordnung beseitigen wollen. Gleichzeitig warnen die Verfassungsschutzämter vor deren erheblichen Gewaltpotential. Im Bericht wird der Linksextremismus dagegen verharmlost.

Teil B: Schule

Das gesamte Kapitel ist dadurch gekennzeichnet, dass hier gleich an mehreren Stellen die Ungerechtigkeit des gegliederten Schulsystems hingewiesen wird. Das Gymnasium wird mehrfach als diskriminierend und ausgrenzend bewertet. Die Schule selbst sei durch Selektionsprozesse in die Reproduktion von Ideologien der Ungleichheit, in Entsolidarisierungseffekte und in eine institutionelle Diskriminierung verstrickt. Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Schule und migrationsbezogener Ungleichheit zeige, dass es systematische Ausschlüsse von Minderheiten aus höherer Bildung gebe. Rechts-Extremismus, Fremdenfeindlichkeit oder Rechtspopulismus seien nicht nur bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei Lehrerinnen und Lehrern weit verbreitet.

Wer solche Vorwürfe erhebt, sollte sie sehr gut begründen können. Das Gegenteil ist der Fall. Die zitierten Publikationen sind beide aus

dem Sammelband »Rechtsextremismus in Schule Unterricht und Lehrkräftebildung« von Schedler et al. (2019) entnommen und basieren keinesfalls auf einer empirischen Datenlage.

Die Kommission stellt Demokratieschulen in ihrem Sinne vor, die als integrative und inklusive Ganztagschulen in Form von Gesamtschulen gestaltet sind. Die Kommission hebt besonders hervor, dass in diesen Schulen eine neue Lernkultur herrsche, mit Lehrerinnen und Lehrer als Lernbegleiter, ohne Ziffernoten oder bestimmender Curricula. Die Schülerinnen und Schüler dort verabreden selbst, „wann und was sie lernen“. Es wird suggeriert, dass dies der Stand der Forschung sei. Das Gegenteil ist der Fall. Genau diese Vorgehensweise steht im Zentrum bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kritik. Weiterhin bestätigen Metaanalysen von bekannten Bildungsforschern das genaue Gegenteil in der Wirksamkeit dieser Methoden auf den Lernprozess.

Der rund 230-mal verwendete Begriff der Kompetenz in den unterschiedlichsten Sachzusammenhängen hat nur wenig mit seiner ursprünglichen Bedeutung entsprechend der Klieme-Expertise zu tun. Die Bedeutung des Begriffs »Kompetenzmodell« scheint in diesem Zusammenhang der Kommission ebenfalls nicht klar zu sein. Insofern ist es wenig sinnvoll, die rein zahlenmäßig erfasste Häufigkeit des Begriffs Kompetenz mit Qualitätsstandards der politischen Bildung in Beziehung zu setzen.

Teil B: Hochschule

Das deutsche Hochschulwesen wird als exklusiv und diskriminierend ausgewiesen, obwohl Studiengebühren nicht zu entrichten sind. Hier scheint die Kommission den Blick in nahezu alle anderen Länder dieser Welt verloren zu haben, da hier vier- bis fünfstelligen Studienbeiträge in Dollar pro Semester zu entrichten sind. Nicht nur in den USA ist man stolz auf seine Eliteuniversitäten.

Weiterhin wird das für die Hochschulen fundamentale Gut der Wissenschaftsfreiheit angesprochen. Die Kommission sieht unter anderem auch die Genderforschung durch Angriffe von Rechtspopulisten oder Rechtsextremisten bedroht. Hier verdreht die Kommission eindeutig die Tatsachen. Die erwähnte grundsätzliche Kritik an den Gender Studies kommt – ganz im Gegenteil zu den Darstellungen im Bericht – aus dem Innern der Universitäten selbst, und zwar aus nahezu allen Fachbereichen. Besonders scharf ist die Kritik seitens der Biologie, da die Gender Studies die grundlegenden Erkenntnisse der Biologie leugnen. Evolutionsbiologen, die sich trauen, offen von einer universitären Pseudowissenschaft zu sprechen, werden diskreditiert und vom weiteren Dialog ausgeschlossen. Dabei tobt innerhalb der verschiedenen Abteilungen der Gender Studies ein erbitterter Kampf mit gegenseitigen Rassismus- und Ausgrenzungsvorwürfen. Sahra Wagenknechts neues Buch „Die Selbstgerechten“ übt scharfe Kritik an der „identitären Linken“ und spricht ihnen das „Linkssein“ ab.

Anfang 2021 wurde das Netzwerk Wissenschaftsfreiheit gegründet. Über dreihundert Lehrende aus allen Fachbereichen machen darauf aufmerksam, wie ernst die Lage der Wissenschaftsfreiheit und deren Bedrohung durch ideologische Haltungsvorgaben mittlerweile ist.

Bei allem Respekt vor der enormen Arbeit der Kommission muss sie sich den Vorwurf gefallen lassen, einen einseitigen Bericht mit moralisierenden und ideologischen Vorgaben unter links-identitärem Blickwinkel erstellt zu haben. Daher auch der mehrfache Hinweis im Bericht, dass politische Bildung im Sinne der Kommission auch demokratische Bildung sein müsse. Dazu gehörten entsprechend auch alle ideologisch-moralischen Vorgaben jenseits des Grundgesetzes, von denen im Bericht die Rede ist. Daher auch der Hinweis, politische Bildung dürfe im Sinne der Kommission nicht neutral sein. Demokratische Bildung, letztlich auch politische Bildung, muss an ihrem Ergebnis gemessen werden, inwieweit sie Brücken innerhalb einer sich zunehmend polarisierenden Gesellschaft baut und nicht bereits

vorhandene Gräben noch weiter vertieft. Dies ist der Kommission mit dem vorgelegten Bericht ganz offensichtlich nicht gelungen.

1. Einleitung

Der 16. Kinder- und Jugendbericht zur Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter wurde im Auftrag der Bundesregierung von einer unabhängigen Sachverständigenkommission erstellt. (bmfsfj 2020: 7) Unter Berücksichtigung des Auftrags bezieht sich die folgende Stellungnahme schwerpunktmäßig auf die Bereiche Bildung, Schule, Hochschule und Wissenschaft.

Aufbau des Berichts

Im ersten Teilabschnitt gibt die Bundesregierung eine Stellungnahme zu dem Bericht ab und fasst die wesentlichen Aspekte und Handlungsempfehlungen zusammen, die ihre Zustimmung gefunden haben. (ebd: 7-26) Zu Beginn erfolgt die Begründung für die Notwendigkeit, einen derart ausführlichen Bericht erstellen zu lassen. Es folgen Vorgaben und Wünsche an die Sachverständigenkommission. Diese wurde gebeten, „das Feld der demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter (bis 27 Jahre) forschungsbasiert zu beschreiben und zu strukturieren.“ (ebd. 7) Die Gesellschaft habe sich in den letzten Jahren stark gewandelt und dem müsse im Kindes- und Jugendalter Rechnung getragen werden. Neben der zunehmenden Komplexität stelle vor allem die zunehmende globale und digitale Vernetzung die demokratische Bildung von Kinder- und Jugendlichen vor neue Herausforderungen. Der Bericht solle Aussagen über demokratiebildende Einflüsse von Familie, Gleichaltrigen und medialen Bildungskontexten ermöglichen und notwendige Entwicklungsbedarfe und Handlungsoptionen aufzeigen. (ebd.) Die anschließende Stellungnahme der Bundesregierung zum 16. Kinder- und Jugendbericht ist nicht Gegenstand der folgenden Analysen.

Der eigentliche Bericht beginnt mit dem Thema: „Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.“ (ebd. 27) Es folgt das Inhaltsverzeichnis, das aus den Großteilen A-C besteht. (ebd. 27-38) Diese sind wiederum untergliedert in inhaltliche Themenbereiche, die je nach Kapitel weitere Untergliederungspunkte aufweisen. Auf Seite 39 werden die Mitglieder der Sachverständigenkommission aufgeführt. Im anschließenden Vorwort wird die inhaltliche Füllung der Aufgabenstellung kurz skizziert. (ebd. 41-44) Die ausführliche Zusammenfassung des Berichts mit Handlungsperspektiven für die Politik folgt auf den Seiten 45 bis 85. Der eigentliche Bericht besteht aus den Teilen A, B und C, Seiten 86 bis 668. Da die vorliegende Analyse sich jeweils auf bestimmte Gliederungspunkte der drei Teile A bis C bezieht, werden diese im Folgenden kurz dargestellt.

Teil A enthält „die theoretische und konzeptionelle Grundlage für die Beschreibung und Auseinandersetzung mit den sozialen Räumen und den in ihnen stattfindenden politischen (Selbst-) Bildungsprozessen.“ (ebd. 139) Er umfasst die Kapitel 1 Zeitdiagnose – Zum Verständnis demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen; 2 Politische Bildung und 3 Aufbau und Gliederung des Berichts, Formate der Jugendbeteiligung und Raumkonzept.

Teil B ist der Hauptteil des Berichts und umfasst 394 Seiten. (ebd. 141-526) Erörtert werden die sozialen Räume in Bezug auf die Fragestellung des Berichts. Diese sind: 4 Familie; 5 Kindertagesbetreuung; 6 Schule; 7 Berufliche Bildung – Politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt; 8 Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen; 9 Medien/Digitale Welten; 10 Kinder- und Jugendarbeit; 11 Parteinaher Jugendbildung; 12 Hochschule; 13 Freiwilligendienste für junge Menschen; 14 Politische Bildung in der Bundeswehr; 15 Unterschätzte Räume; 16 Raumübergreifende Perspektiven.

Teil C enthält die sich aus Teil A ergebenden Herausforderungen und Handlungsempfehlungen: 17 Grundprinzipien und Selbstverständnisse politischer Bildung; 18 Raumbezogene Perspektiven und Empfehlungen; 19 Raumübergreifende Perspektiven und Empfehlungen; 20 Handlungsempfehlungen und Entwicklungsperspektiven für Wissenschaft und Forschung; 21 Handlungsempfehlungen für die Politik. Der Gliederungspunkt 22 enthält ein Literaturverzeichnis, Gliederungspunkt 23 die Anhänge.

Zu beachten ist, dass in allen vier Teilen des Berichts (Zusammenfassung, Teil A, B und C) die gleichen Themenbereiche angesprochen werden. Um Redundanzen zu vermeiden, bezieht sich die nachfolgende Analyse entsprechend der Aufgabenstellung auf den grundlegenden Teil A sowie auf ausgewählte Bereiche aus Teil B (Schule, Hochschule, Wissenschaft) unter Einbeziehung der Zusammenfassung. Die Gliederung im Bericht ist weitgehend übernommen worden, um a) einen direkten Bezug zur Quelle herzustellen zu können und um b) auch demjenigen Leser einen Eindruck und eine schnelle Recherchemöglichkeit zu bieten, der den rund 650 Seiten umfassenden Berichtsteil aus Zeitgründen nicht komplett lesen möchte.

2. Analysen

2.1. Kurzanalyse der Zusammenfassung

Aufgrund der ausführlichen Zusammenfassung wird diese in die Analyse mit einbezogen. Da hier alle Themenbereiche der drei Hauptteile des Berichts (A bis C) Erwähnung finden, erfolgt zum besseren Verständnis des gesamten Berichts ein kurzer Überblick. Die rund 40-seitige Zusammenfassung ist gegliedert in vier Teile: 1. Politische Bildung junger Menschen vor neuen Herausforderungen; 2. Politische Bildung; 3. Das Konzept der sozialen Räume und die Beteiligung Jugendlicher; 4. Soziale Räume politischer Bildung.

Teil 1: Politische Bildung junger Menschen vor neuen Herausforderungen

Als Krisen, die die Demokratie in ihrer Substanz gefährden, führt die Kommission die nachfolgenden vier an:

1. *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen.*

Dabei richtet sich der Blick der Kommission auf 13 Felder:

„Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Abwertung von Sinti und Roma, Abwertung von asylsuchenden Menschen, Sexismus, Abwertung von Homosexuellen, Abwertung von Transsexuellen, Abwertung von Wohnungslosen, Abwertung von Langzeitarbeitslosen, Abwertung von Menschen mit Behinderung, Etabliertenvorrechte.“ (ebd. 45)

2. Krisenphänomene und Legitimationsprobleme repräsentativer Demokratie sowie Empfindungen der Bedrohung gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Die Kommission stellt hier u. a. fest, dass die Zustimmung zur Demokratie in Deutschland groß ist, allerdings in Bezug auf die deutsche Demokratie geringer ausfalle. Der Grund dafür wird u. a. in dem Gefühl gesehen, keinen oder kaum individuellen Einfluss auf die Politikerrinnen und Politiker zu haben. (ebd. 46)

3. Autoritärer Nationalismus, Rechtsextremismus und -populismus

4. „Islamismus“

Teil 2: Politische Bildung

In diesem Kapitel definiert die Kommission ihren dreidimensionalen Demokratiebegriff, den sie für ihre Berichterstattung als grundlegend ansieht:

- „Die formale Dimension der Demokratie bezieht sich dabei auf die Bedingungen und Verfahren, wie allgemein verbindliche Regeln entwickelt und durchgesetzt, ggf. aber auch infrage gestellt und durch andere ersetzt werden.
- Die substanzielle Dimension der Demokratie verweist auf die unhintergehbaren Prinzipien demokratischer Gesellschaften wie z. B. das Gleichheitsprinzip, Rechtsstaatlichkeit, die Gewaltenteilung und damit die Begrenzung von Macht, die Menschenrechte und den Schutz von Minderheiten sowie die Anerkennung von Pluralität.
- Die prozesshafte Dimension betont, dass Demokratie in dem heute vertrauten Sinne nicht nur eine historische Errungenschaft darstellt, sondern auch immer wieder neu ausgehandelt werden muss.“ (ebd. 47)

Die Arbeitsdefinition der Kommission von politischer Bildung lautet: „Politische Bildung ist Demokratiebildung“. (ebd. 128) Die Kommission legt besonderen Wert darauf, dass politische Bildung nicht neutral sein kann: „Politische Bildung

ist deshalb aber nicht neutral. Ihre normative Orientierung ist in den demokratischen Grundwerten, den Menschenrechten und ihren grundrechtlichen Konkretisierungen zu finden.“ (ebd. 71) Forderungen nach Neutralität erteilt sie eine klare Absage. Deren Vertreter hätten sich von den demokratischen Grundwerten entkoppelt (ebd.) oder es seien „rechtspopulistische Akteure“. (ebd. 48) Gleichzeitig warnt die Kommission politische Entscheidungsträger davor, politische Bildung aufgrund des nach ihrer Ansicht umstrittenen Extremismusbegriff für politische Ziele zu instrumentalisieren. (ebd.) Politische Bildung hinterfragt nach Ansicht der Kommission exkludierende Strukturen und fordert, für die Teilhabe von Kinder- und Jugendlichen „im Sinne einer Inclusive Citizenship einzutreten“. (ebd. 71) Die Kommission warnt gleichzeitig auch vor der marktförmigen Steuerung der politischen Bildung.

Teil 3: Das Konzept der sozialen Räume und die Beteiligung Jugendlicher

In diesem Kapitel wird das Konzept der sozialen Räume politischer Bildung vorgestellt. Diese sind charakterisiert durch:

„freiwillige vs. unfreiwillige Zugehörigkeit, Grad der Institutionalisierung (von stark institutionalisierten Räumen wie der Schule oder der Bundeswehr bis hin zu sehr schwach institutionalisierten Räumen wie Protestbewegungen oder digitalen Räumen), Verbindlichkeit der Vorgaben in Bezug auf den Bildungsauftrag u. ä.“ (ebd. 49)

Teil 4: Soziale Räume politischer Bildung

Hier werden elf soziale Räume vorgestellt: Familie; Demokratiebildung in der Kindertagsbetreuung; Schule; Berufliche Bildung – Politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt; Proteste; soziale Bewegungen und Jugendkulturen als Räume politischer Bildung; Medien als digitaler Bildungsraum; Kinder- und Jugendarbeit; Parteinaher Jugendbildung; Hochschule; Freiwilligendienste für junge Menschen; Bundeswehr; Unterschätzte Räume. (ebd. 50ff)

2.2. Analyse des Berichts Teil A

Der eigentliche Bericht beginnt mit Teil A. Dieser besteht aus drei Teilen. Der erste Teil beschäftigt sich mit dem Thema Zeitdiagnose – Zum Verständnis demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen. Der zweite Teil legt das Hauptaugenmerk auf Politische Bildung und der dritte auf den Aufbau und Gliederung des Berichts; Formate der Jugendbeteiligung und Raumkonzept. (ebd. 85-139)

Kapitel 1 *Zeitdiagnose – Zum Verständnis demokratischer und politischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen*

Nach einem grundlegenden Diskurs über die Begriffe demokratische Bildung versus politische Bildung werden die im Bericht zur Sprache kommenden aktuellen Herausforderungen und Megatrends formuliert.

1.1. Gesellschaftliche Megatrends

Als diese werden benannt: Ambivalenzen der Globalisierung (1); Klimawandel und Naturzerstörung (2); Bewältigung der Pandemie; Flucht und Migration (3); Ambivalenzen der Digitalisierung (4); Folgen des demografischen Wandels (5); Aufrüstung und Kriegsgefahr (6) sowie Krisen und Herausforderungen der Demokratie (7). (ebd. 85)

Die Ambivalenzen der Globalisierung (1) befassen sich ausschließlich mit den negativen sozioökonomischen Effekten der Globalisierung. Dazu gehören nach Ansicht der Kommission u. a. die Deregulierung der Finanzmärkte, die Finanzkrise 2007, die Schuldenkrise der EU, die Loslösung von Arbeit und Produktion, die Bildung rechtspopulistischer Parteien, das ungleiche Machtverhältnis zwischen weltweit operierenden Konzernen und den nationalen Parlamenten in Zusammenhang mit der Entstehung einer Postdemokratie, das Postulat einer Wettbewerbsfähigkeit

und die dadurch verursachte Schaffung prekärer Arbeitsverhältnisse, die Schaffung einer „Abstiegsgesellschaft“, die soziale und gesellschaftliche Ungleichheit und anderes mehr. (ebd. 86) Die wachsende soziale Ungleichheit werde zu einem weiteren Megatrend der nächsten 30 Jahre. Positive Aspekte der Globalisierung sind nicht angeführt. Dabei ist Deutschland zweifelsfrei einer der großen Gewinner der Entwicklung. Unser aller Wohlstand baut auf diesem System auf. Der Staat kann sich daher u. a. ein Sozialsystem, ein Gesundheitssystem und nicht zuletzt auch ein Bildungssystem leisten, die nahezu einmalig in der Welt sind. Ob dies global gesehen gerecht ist, ist andere Frage. Das Thema Ambivalenzen der Globalisierung wird daher eindeutig in Richtung linker Fundamentalkritik an der Globalisierung und der ökonomischen Perspektive wirtschaftlichen Handels dargestellt. (ebd. 86) Zudem werden keine politischen, ökonomischen oder finanztechnischen Alternativen aufgezeigt.

Die Themengebiete Klimawandel und Umweltzerstörung (2) werden nicht zu Unrecht als die größte Herausforderung der nächsten Jahrzehnte beschrieben. Im Mittelpunkt steht hier der anthropogen verursachte Klimawandel, der als große Herausforderung für die Demokratie bewertet wird. Es wird die Frage aufgeworfen, ob „autoritäre Regime hierfür nicht besser geeignet seien“ (ebd. 87), entsprechende Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Kritiker des anthropogen verursachten Klimawandels werden unabhängig von ihrer Argumentationsgrundlage rechtspopulistischen Kreisen zugeordnet und deren Argumentationen als „Fake News“ bezeichnet, durch die „wissenschaftliche Erkenntnisse desavouiert werden.“ (ebd. 87) Gleichzeitig wird vor Anfeindungen der Umwelt- und Klimaaktivisten gewarnt. Dies unabhängig davon, ob die ihre Aktivitäten immer auf der Basis der bestehenden Rechtslage durchführen, wie die im Bericht erwähnte Protestaktion im Hambacher Forst. Hier wird den Jugendlichen der Eindruck vermittelt, dass im Namen der Sache offensichtlich alles erlaubt ist. Darauf wird im Teil B an entsprechender Stelle noch näher eingegangen.

Derzeit überschattete die Bewältigung der Pandemie (3) alle anderen Herausforderungen. Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass die Corona Krise ein Stresstest für das sozioökonomische System sei und hier besonders für das Bildungs- und Gesundheitswesen. Die Krise sei aber auch ein Stresstest für die Demokratie generell. (vgl. 88) Ausführlich wird hier auf die zunehmende Verschwörungsmentalität eingegangen. Unabhängig von deren vielfältiger Herkunft und Argumentationsgrundlage werden Kritiker in die Nähe des Rechtspopulismus und -extremismus gestellt. (ebd. 89) Weiterhin sei in Teilen der Öffentlichkeit eine zunehmende Wissenschaftsfeindlichkeit nach Ansichten der Kommission festzustellen:

„Genossen zu Beginn der Krise einige Virologen fast schon einen Kultstatus, so kippte vielerorts das Bild ‚von der Wissenschaft‘ (bis hin zu Morddrohungen gegenüber einzelnen Virologen), der man die Schuld für die Einschränkungen des öffentlichen Lebens und die damit einhergehenden ökonomischen und sozialen Folgen gab und ihr dabei unterstellte, nur zum Zweck größerer Forschungsbudgets die Gefahr durch Covid-19 zu dramatisieren. Dieser Trend hin zu einer neuen Qualität von Wissenschaftsfeindlichkeit ist besorgniserregend [...]“ (ebd. 89)

Hier offenbart sich sowohl in der Kommission als auch in weiten Teilen der Bevölkerung ein grundlegendes Missverständnis dessen, was eigentlich Wissenschaft ist und wo ihre Grenzen liegen. Gerade am Beispiel der andauernden Corona-Krise, in der nicht wenige propagieren, man müsse nur der Wissenschaft folgen, ist eines mehr als deutlich geworden: Wissenschaftliche Erkenntnisse kommen nur selten zu gleichen Ergebnissen. Es ist sogar ein grundlegendes Charakteristikum von Wissenschaft, konträr und diskursiv zu sein. Dieser Streit um die Wahrheit gilt auch für Virologen und Epidemiologen, wie die Bevölkerung seit nunmehr mehr als einem Jahr in den allabendlichen Nachrichten und Talkshows erfährt. Erfreulich daran ist, dass Wissenschaft zumindest in diesem Bereich in Deutschland noch funktioniert. Letztlich müssen Politiker entscheiden und nicht

Wissenschaftler. Auch das ist eine Grundlage der Demokratie. Diese Zwickmühle scheint viele politisch Verantwortliche derzeit zu überfordern. Auf wen sollen sie hören? Wem sollen sie folgen? Sind 7-Tage-Inzidenzen von 30, 50 oder 100 anzustreben? Sind 7-Tage-Inzidenzen als einziges Steuerungselement überhaupt sinnvoll? Soll man der „No-Covid“-Initiative von 27 Wissenschaftlern mit der Ausweisung grüner Zonen folgen? (Ärzteblatt 2021a).

Der wachsende Unmut der Bürger angesichts der Maßnahmen der Bundesregierung und der Bundesländer zur Eindämmung Pandemie ist nicht durch die vielfältigen Theorien der Verschwörungstheoretiker, Wissenschaftsfeinde, Impfgegner oder Rechtspopulisten begründet, wie der Bericht glauben machen möchte. Vielmehr ist diese Entwicklung auf die sich oftmals diametral widersprechenden Aussagen zu grundlegenden oder pragmatischen Empfehlungen und Verfügungen der Politik zurückzuführen, die in ihrer Widersprüchlichkeit von immer mehr Bürgern kaum noch nachzuvollziehen sind. Demokratiegefährdend sind die fast täglich neuen Verunsicherungen, in denen ein Plan auch nach einem Jahr Corona-Pandemie nach wie vor nicht erkennbar ist. Viele haben den Eindruck, die Regierung sei handlungsunfähig. Und in der Tat haben autokratisch geführte Systeme, aber auch demokratisch geführte Länder wie die USA, England, Israel und sogar Chile wesentlich schneller und damit wahrscheinlich erfolgreicher reagiert, um die Pandemie in den Griff zu bekommen. Auch das derzeitige Impfchaos – in erster Linie dadurch hervorgerufen, dass nicht genügend Impfstoff bereitgestellt wird – und das Unvermögen, pragmatische Lösungen vor Ort durchzusetzen, haben dazu geführt, dass die anfänglich breite Zustimmung in der Bevölkerung zu den beschlossenen Maßnahmen der Bundesregierung inzwischen in Unverständnis und Ablehnung umgeschlagen ist. (BZ 2021) Die ZEIT spricht von einem „Stimmungsknick“. (ZEIT Online 2021) In den Ergebnissen der Umfragen aus dem Februar 2021 kann man diesen Stimmungsknick gut nachvollziehen: während 2020 noch 77 Prozent „sehr zufrieden“ (23 Prozent) und „zufrieden“ (54 Prozent) mit dem Krisenmanagement

der Bundesregierung in der Corona-Krise waren, sind es im Februar 2021 nur noch 54 Prozent (ebd.), Tendenz weiter fallend. Durch die aktuelle sich beinahe täglich widersprechende Berichterstattung zu den Impfstoffen (Beispiel: AstraZeneca) droht das Vertrauen der Bevölkerung in die Regierung weiter zu erodieren. Diese durchaus auch demokratiegefährdende Entwicklung nutzen die Verschwörungstheoretiker. Sie sind aber keinesfalls ursächlich für diese Entwicklung verantwortlich. Das Vertrauen in die Wissenschaft ist mit 72 Prozent im Jahr 2020 gegenüber 70 Prozent im Jahr 2021 kaum gesunken. (ebd.) Auch dies widerspricht den Darstellungen im Bericht.

Vor allem das Vertrauen in die EU hat stark gelitten. Dazu stellte der „Spiegel“ in einer Umfrage vom Februar 2021 fest: „Ansehen der EU leidet massiv wegen Impfstoffbeschaffung“. (Spiegel 2021) Dies habe dramatische Folgen für das Ansehen der EU. Auf die Frage „Hat sich Ihr Bild von der Europäischen Union durch die Beschaffung des Corona-Impfstoffes eher verbessert oder verschlechtert?“ antworteten 23,6 Prozent mit „eher verschlechtert“ und 43,1 Prozent mit „eindeutig verschlechtert“. (vgl. Ärzteblatt 2021b) Hinzu kommen die in Deutschland aufgebauten bürokratischen Monster im Impfprozess, wie sie in dieser Form ihresgleichen in der Welt suchen. Selbst Die EU-Kommission musste Fehler bei der Impfstoffbeschaffung einräumen. (Ärztezeitung 2021) Und dies, obwohl allen bekannt ist, dass nur eine möglichst schnelle Durchimpfung der Bevölkerung vor weiteren Lockdowns, vor weiteren soziökonomischen Verwerfungen und vor allem weiteren Krankheits- und Todesfällen schützen kann. Die Kommission sieht dies anders:

„Der öffentliche kritische Diskurs über die politischen Strategien zur Verminderung von Infektionsketten droht zwischen den extremen Polen autoritär-unterwürfig kritikloser Akzeptanz einerseits und verschwörungstheoretisch konnotierter Ablehnung des demokratischen Systems andererseits aufgelöst zu werden. Der Zusammenhang zwischen

Demokratiemisstrauen und der Verbreitung von Verschwörungstheorien in der Gesellschaft ist kein neuer [...]“ (bmfsfj 2020: 89)

Die Einforderung von Grundrechten, die Rückkehr zur Freiheit und auch die Freiheit der Berufsausführung sind keineswegs nur Forderungen von Verschwörungstheoretikern, Impfgegnern, Wissenschaftsleugnern oder Rechtspopulisten, sondern diese sind in den Paragraphen 2 und 12 des Grundgesetzes festgeschrieben. Gerade durch die nun seit mehr als einem Jahr andauernden Einschränkungen der Freiheit und der Freiheit der Berufsausführung gibt es immer mehr Demonstrationen gegen diese Maßnahmen. Keinesfalls sind hier nur Rechtspopulisten und Verschwörungstheoretiker mit von der Partie, wie der Bericht glauben machen möchte.

In Zusammenhang mit der Corona-Pandemie wird im Bericht anschließend zu Recht auf den nordamerikanischen Virologen Dennis Carrol verwiesen, der im Gespräch mit Peter Sawicki vom Deutschlandfunk das Hauptproblem sowohl der Pandemie als auch der Belastung der Ökosysteme im superexponentiellen Wachstum der Menschheit sieht. Da die entsprechenden Ausführungen von Dennis Carrol im Bericht leider nur verkürzt und dadurch auch unverständlich zitiert werden, seien sie hier noch einmal vollständig angegeben:

„Das 21. Jahrhundert ist aber keine gewöhnliche Epoche. Viren greifen in der jetzigen Zeit immer häufiger über. Das liegt vor allem am Bevölkerungswachstum. Wenn wir mal auf die Pandemie von 1918 schauen – damals lebten weltweit 1,8 Milliarden Menschen. Halten wir uns das mal kurz vor Augen: Es hat fast 300.000 Jahre gedauert, bis die Menschheit die Marke von einer Milliarde erreicht hat. Innerhalb von gerade mal 100 Jahren – von 1918 bis heute – sind dann weitere sechs Milliarden dazugekommen. Unsere Ökosysteme können ein solches Bevölkerungswachstum nur unmöglich vertragen, ohne Schäden davonzutragen.“ (Dlf, 2020)

Es ist absolut unverständlich, warum die Kommission auf das wohl drängendste Hauptproblem der Menschheit in ihrem Bericht nicht näher eingegangen ist. Dieser Megatrend ist zweifelsfrei die Hauptursache für alle anderen von der Kommission identifizierten Megatrends. Das exponentielle Bevölkerungswachstum ist eine der Hauptursachen sowohl für den Klimawandel, die Umweltzerstörung, die Migration und aktuelle und zukünftige Pandemien. Dies wurde bereits in den 60er Jahren vom Club of Rome erkannt. Dieser gab 1968 eine Studie zum Bevölkerungswachstum in Auftrag, die 1972 unter dem Titel: „The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome’s Project on the Predicament of Mankind“ (Meadows et al. 1972) erschien. Die Schlussfolgerung des Berichtes ist ernüchternd und hat an ihrer Bedeutung bis heute nichts verloren:

„Wenn die gegenwärtige Zunahme der Weltbevölkerung, der Industrialisierung, der Umweltverschmutzung, der Nahrungsmittelproduktion und der Ausbeutung von natürlichen Rohstoffen unverändert anhält, werden die absoluten Wachstumsgrenzen auf der Erde im Laufe der nächsten hundert Jahre erreicht.“ (Meadows et al. 1987: 14)

2016 erschien ein weiterer Bericht des Club of Rome. „Reinventing Prosperity: Managing Economic Growth to Reduce Unemployment, Inequality and Climate Change“. (Randers & Maxton 2016) Die deutsche Übersetzung trägt den Titel: „Ein Prozent ist genug“. (Maxton und Randers 2016) Neben der Begrenzung des Wirtschaftswachstums geht es auch hier zentral um die Begrenzung des Bevölkerungswachstums. Auch die UN warnt eindringlich vor den Folgen des weiterhin unbegrenzten Wachstums der Weltbevölkerung, das keinesfalls gestoppt sei. (Gerland et al. 2014) Dass vor allem diese Entwicklungen auch mit Hinblick auf die Menschenrechte demokratiegefährdend sein können, ist mehr als offensichtlich und muss wegen ihres grundsätzlichen Charakters in einer demokratisch verstandenen politischen Bildung in allen ausgewiesenen sozialen Räumen thematisiert werden.

Im Kapitel Flucht und Migration (4) wird u. a. harsche Kritik an den Beschlüssen der Bundesregierung und der EU geübt. Maßnahmen seien – den europäischen Grundwerten widersprechend – im Rahmen einer Kosten-Nutzen Relation getroffen worden, wie

„strikte Abriegelung der EU-Außengrenzen; Verlagerung der militärischen Absicherung in die Nachbarstaaten; Verschärfung des Asylrechts; Internierung von Geflüchteten; Kriminalisierung der Seenotrettung; EU-Türkei-Deal mit der Folge von Internierungen unter menschenunwürdigen Bedingungen (nicht nur in der Türkei, sondern v. a. auch in Griechenland).“ (bmfsfj 2020: 90)

Hier werden demokratisch gefasste Beschlüsse unterlaufen, was zwar im Sinne des erwähnten humanitären Ansatzes verständlich ist, nicht aber im Sinne einer demokratischen Bildung. Die entsprechenden Beschlüsse wurden mehrheitlich sowohl mit Zustimmung der Bundesregierung als auch des EU-Parlaments gefasst. Ein grundlegendes Kennzeichen der Demokratie und Pluralismus sind Mehrheitsbeschlüsse und deren Akzeptanz durch Minderheiten. Mehrheitsbeschlüsse in Demokratien durch demokratisch nicht legitimierte Nichtregierungsorganisationen (NGOs) zu unterlaufen, gehört nicht zu einer demokratischen Bildung. Gleich an mehreren Stellen wird vor allem die Bundesregierung scharf angegriffen, NGOs nicht entsprechend zu unterstützen, sondern durch den Entzug der Gemeinnützigkeit noch zu behindern. (ebd. 265) Wohl wissend, dass politische Organisationen zurecht von der Gemeinnützigkeit ausgeschlossen sind, wird gleich an mehreren Stellen gefordert, die Gesetze zur Gemeinnützigkeit entsprechend zu ändern: „NGOs müssen dringend als Ergebnisse gemeinnütziger Arbeit unterstützt und finanziert werden.“ (ebd.) Damit stellt sich die Kommission gegen die bestehende Gesetzeslage zur Gemeinnützigkeit. NGOs teils undefinierter Herkunft und oft fragwürdiger Unterstützung und Finanzierung unterlaufen bewusst parlamentarisch beschlossene Regierungs- oder EU-Beschlüsse. Auch das müsste Thema im Kinder- und Jugendbericht sein. Die Kommission verlässt mit dieser

Argumentation die demokratische Handlungsbasis. Diesen Handlungsempfehlungen ist die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme dann auch nicht gefolgt.

Weiterhin betont die Kommission die durch die „Flüchtlingskrise“ hervorgerufene Polarisierung der Gesellschaft. Die „Etablierung des parteiförmigen Rechtspopulismus bis hin zu einer hohen Zahl von Straf- und Gewalttaten gegenüber Flüchtlingen, ihren Unterkünften, aber auch gegenüber Kommunalpolitikerinnen und -politikern oder Journalistinnen und Journalisten andererseits“ wird in unmittelbaren Bezug gesetzt (ebd. 90). Dass hiermit die AfD gemeint ist, liegt auf der Hand. Insgesamt 48-mal wird die AfD mitsamt ihren Wählerinnen und Wählern nicht nur des Rechtspopulismus oder -extremismus quer durch alle Kapitel beschuldigt, sie wird auch in Bezug auf das Kapitel Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit der Verletzung aller dreizehn dort vorgestellten Felder bezichtigt. Ein solch pauschalisierender Vorwurf ohne jede Differenzierung ist offensichtlich undemokratisch und hat im Kinder- und Jugendbericht in dieser Form nichts zu suchen. Die Bundesregierung ist diesem AfD-Bashing in ihrer einführenden Stellungnahme dann auch nicht gefolgt.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit den Ambivalenzen der Digitalisierung (5). Die Kommission begrüßt dabei den Einfluss von teilweise mehr als fragwürdigen Influencern im Internet im Rahmen der politischen Meinungsbildung. Als Beispiel wird das Video von Rezo mit dem Titel „Die Zerstörung der CDU“ angeführt, „welches als eine Generalabrechnung mit der Klima-, Umwelt- und Sozialpolitik nicht nur der CDU, sondern der großen Volksparteien überhaupt verstanden werden kann.“ (ebd. 301) Ein solches Altparteien-Bashing ist mehr als unangemessen und hat mit demokratischen Gepflogenheiten nur wenig zu tun. Im Bericht folgen nun die Kapitel Folgen des demografischen Wandels (6) und Aufrüstung und Kriegsgefahr (7), die nicht Gegenstand dieser Analyse sind.

1.2. Krisen und Herausforderungen der Demokratie

(1) Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen

Die Kommission unterscheidet 13 verschiedene Elemente:

„Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Abwertung von Sinti und Roma, Abwertung von asylsuchenden Menschen, Sexismus, Abwertung homosexueller Menschen, Abwertung von Trans*Menschen, Abwertung wohnungsloser Menschen, Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen, Abwertung von Menschen mit Behinderung, Etabliertenvorrechte“. (ebd. 93)

Grundsätzlich sollte allen Minderheiten mit dem notwendigen Respekt begegnet werden. Dazu verpflichtet allein schon das Grundgesetz. In ihrer Erörterung bezieht sich die Kommission auf eine Studie, die bestimmte Items zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) auf einer vierstufigen Skala abgefragt hat. Zu den Etabliertenvorrechten stimmen demnach 65,3 Prozent der Aussage zu: „Wer irgendwo neu ist, sollte sich erst mal mit weniger zufrieden geben“ (ebd. 94, zitiert nach Zick/Berghan/Mokros 2019, S. 66ff.) Dazu heißt es im Bericht im Hinblick auf die erwähnte Studie:

„Ein isolierter Blick auf die Ergebnisse zu einzelnen Aussagen des GMF-Syndroms und eine damit womöglich einhergehende Kritik an den ausgewählten Item-Formulierungen wäre allerdings verkürzt, denn erst in der weiteren Analyse zeigt sich, dass Personen, welche die eine Gruppe abwerten, mit statistisch hoher Wahrscheinlichkeit auch weitere Gruppen ablehnen. Insbesondere die Korrelationen zwischen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit sowie der Abwertung homosexueller Menschen ist eng, aber auch die Zustimmung zu

Fremdenfeindlichkeit, Muslimfeindlichkeit und Etabliertenvorrechten ist relativ hoch korreliert [...]“ (ebd. 94)

Hier scheinen zumindest die Validität und die Reliabilität der verwendeten Items und/oder die daraus gezogenen Korrelationen, die Repräsentativität der Studie oder die davon abgeleiteten Folgerungen durch die Kommission ganz offensichtlich mehr als fragwürdig zu sein. Im Prinzip wird hier nichts anderes behauptet, als dass auf fast zwei Drittel aller Deutschen, die beispielsweise Etabliertenvorrechte befürworteten (65,7 Prozent), mit hoher Wahrscheinlichkeit auch die zwölf anderen Kriterien des GMF-Syndroms aufzeigen, mithin rassistisch, fremdenfeindlich, antisemitisch, sexistisch, muslimfeindlich, abwertend gegenüber Asylsuchenden, abwertend gegenüber Sinti und Roma, abwertend gegenüber Homosexuellen oder Trans-Menschen, abwertend gegenüber Wohnungslosen und langzeitarbeitslosen Menschen sowie abwertend gegenüber Menschen mit Behinderung sind. Im Sinne der Studie sind folglich rund zwei Drittel aller Deutschen dem rechtspopulistischen oder rechtsextremistischen Lager zuzurechnen oder sympathisieren mit diesem. Dieser Schluss kann nur als absurd bezeichnet werden.

(2) Krisenphänomene und Legitimationsproblemen repräsentativer Demokratie sowie mit den Empfindungen der Bedrohung gesellschaftlichen Zusammenhalts

In gleicher Weise nicht nachvollziehbar ist die eingangs erwähnte Behauptung in Bezug auf GMF: „So zeigen die aktuellen Befunde zum Verhältnis von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Demokratieinstellungen grundsätzlich, dass pluralistische Demokratiebefürwortung und Demokratievertrauen bis auf wenige Ausnahmen negativ mit Vorurteilen generiert.“ (ebd. 95) Ohne auf die Pluralismus-Debatte näher einzugehen, ist Pluralismus zweifelsfrei ein wichtiges Kennzeichen von demokratischen Gesellschaften, in der verschiedene Gruppen und Organisationen auf der Basis des Grundgesetzes im Diskurs um die gesellschaftliche,

wirtschaftliche und politische Macht stehen. Folgt man der Argumentation der Kommission, steht diese ablehnend diesem Verständnis gegenüber. Vielmehr gibt sie in ihrem Bericht an vielen Stellen moralisierend vor, was diskursfähig ist und was nicht. Und das scheint weit über das Grundgesetz und die Verfassung hinaus zu gehen.

Weiter berichtet die Kommission von der unterschiedlichen Akzeptanz der Demokratie in den verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Der „Demokratie als Idee“ stimmen über 90 Prozent der Bevölkerung zu. Der Bedrohung des gesellschaftlichen Zusammenhalts kann nach dem Bericht nur die Sicherung von Teilhabe für alle Gesellschaftsmitglieder, der Ausbau sozialer Gleichheit, die Garantie von Freiheitsrechten, sozialer Gerechtigkeit und Solidarität entgegenwirken. In Artikel 3 der Verfassung ist verankert, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, dass Männer und Frauen gleichberechtigt sind und niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt, ferner dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf. (vgl. bmfjfv o. D.). Das Ziel der sozialen Gleichheit impliziert eher die Frage nach einem politischen Systemwechsel. Karl Marx und auch Max Weber haben zwar in ihren Werken die soziale Ungleichheit zwischen den verschiedenen Klassen, Ständen oder Parteien auf ökonomischer Basis vorgenommen, aber nirgends die soziale Gleichheit aller zum Ziel ihrer Theorien erklärt. vgl. Marx 1844, 1848, 1859; Weber 1972) Karl Marx hat die Klassen zu seiner Zeit zudem nie moralisierend beschrieben.

(3) Autoritärer Nationalismus, Rechtsextremismus und -populismus

In einem weiteren Unterkapitel wird ausführlich vor dem Erstarken des autoritären Nationalismus sowie des Rechtsextremismus und -populismus

gewarnt. Schon in der Zusammenfassung wird der Geschichte dieser Strömungen als auch deren unmittelbare Gefährdung der Demokratie durch die Daten des Verfassungsschutzes belegt. Zwar sei die Zahl „rechts-extrem auffälliger Personen“ deutlich niedriger als Anfang der 90er Jahre, es habe aber qualitative Verschiebungen gegeben. (bmfstj 2020: 46) Es folgt dann dort bereits eine ausführliche Darstellung des aktuellen rechtsextremen Gefährdungspotentials. Zum Rechtspopulismus in der deutschen Bevölkerung heißt es:

„Das Rechtspopulismuspotenzial in der deutschen Bevölkerung liegt aktuell bei 40 bis 43 Prozent – Studien zeigen, dass dies in etwa auch für junge Leute gilt. Allerdings lehnt die große Mehrheit insbesondere junger Menschen Rechtsextremismus ab und engagiert sich auch dagegen.“ (ebd.)

Diese beiden Sätze widersprechen sich ganz offensichtlich. Entweder stimmen im ersten Satz die Zahlenangaben nicht oder die Bezeichnung im zweiten Satz „die große Mehrheit“ ist falsch gewählt. Im dem Unterkapitel heißt es weiterhin:

„Neben den sichtbar gewordenen manifest rechtsterroristischen Erscheinungen sind aber auch und gerade die Anzeichen besorgniserregend, wie weit rechtsextreme Orientierungen in die Mitte der Gesellschaft vorgedrungen sind. Auf der Ebene der Orientierungen, also etwa der Einstellungen, ressentimentgeleiteten Stimmungen und Mentalitäten, werden in erster Linie Befunde der Forschung zum Ausmaß und zur Verbreitung rechtsextremer Einstellungen diskutiert. Wie auch immer diese im Einzelnen erhoben, interpretiert und kritisiert werden mögen: Sie zeigen in ihrer Gesamtheit seit Langem ein erhebliches Ausmaß und eine weite Verbreitung von Bestandteilen rechtsextremer Einstellungen in der bundesdeutschen Bevölkerung auf [...]“ (ebd. 99)

Vergleicht man diese beiden Zitate aus dem Bericht, wird deutlich, dass die Begriffe Rechtspopulismus und Rechtsextremismus nicht voneinander abgegrenzt und auch nicht klar definiert werden. Dabei ist die Verwendung der Begriffe nicht einmal in der wissenschaftlichen Diskussion eindeutig. Korrekterweise wird hier darauf hingewiesen, dass „die Befunde der Forschung zum Ausmaß und zur Verbreitung „rechtsextremer Einstellungen“ durchaus in ihrer Datenerhebung als auch deren Interpretation kritikwürdig sind. (ebd.) Hier hätte die Kommission gut daran getan, zuerst einmal klarzustellen, wie nach ihrer Auffassung die beiden Begriffe voneinander eindeutig abzutrennen sind oder ob sie die Begriffe als Synonyme gebraucht.

Die Begriffe Rechtsextremismus und rechtsextremistisch tauchen im Bericht 136-mal auf (112-mal Rechtsextremismus und 24-mal rechtsextremistisch). Rechtspopulismus und rechtspopulistisch erscheinen im Bericht 26-mal bzw. 28-mal. In der Soziologie wird der Begriff „Rechtspopulismus“ höchst unterschiedlich gebraucht oder gar vermieden. Nach Rensmann ist er oftmals „ein schillerndes Schlagwort, mithin ein politischer Kampfbegriff“ (Rensmann 2006: 59), zudem sei er komplex und diffus. Decker kritisiert in einigen seiner Schriften zu dieser Thematik die „Ambivalenz“ und die Bandbreite des Begriffes und die in ihm enthaltenen „Positionen“ und unterscheidet extremistische von gemäßigten und im Grunde genommen nicht systemfeindlichen Gruppierungen (vgl. Decker 2006, Decker und Hartleb 2006). Decker unterscheidet vom Rechtspopulismus auch einen Linkspopulismus, „der sich ähnlicher Sprache und Stilmittel“ bedient. (Decker 2009) Im vorliegenden Bericht taucht dieser Begriff gar nicht auf. Häusler hingegen kritisiert die Trennung von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus (vgl. Häusler 2008). Allem Anschein nach hat die Kommission sich dieser polarisierenden Auffassung angeschlossen.

(4) „Islamismus“

„Islamismus“ wird ganz offensichtlich bewusst in Anführungszeichen gesetzt, so als würde er auch im Verfassungsschutzbericht 2019 in fehlerhafter Weise verwendet. Die nachfolgenden Begründungen dieser Vorgehensweise stehen allerdings auf mehr als tönernen Füßen. „Was alltagssprachlich „Islamismus“ genannt wird, ist wissenschaftlich in seiner begrifflichen Bestimmung höchst umstritten.“ heißt es schon in der Zusammenfassung. (bmfsfj 2020: 46) Offen werden die Begrifflichkeiten und Vorgaben des Verfassungsschutzes dazu in Frage gestellt und das dort angegebene Gefährdungspotential von über 28.000 Personen relativiert. Dort heißt es unter Islamismus und Islamistischer Terror:

„Islamismus zielt auf die Einführung einer sozialen und politischen Ordnung auf Grundlage des Korans. Eine solche Ordnung würde zu einer Aufhebung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland sowie zahlreicher im Grundgesetz verankerter Grundwerte führen.“(bfv a, o. D.)

Nach der Kommission deute hingegen der gegenwärtige Forschungsstand vielmehr darauf hin, „dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen, situative Faktoren und individuelle Dispositionen bei der Radikalisierung zusammenspielen.“ (bmfsfj 2020: 46) Hier wird offen gegen die Einschätzung der Gefahrenlage durch den Verfassungsschutz Stellung bezogen und das Thema verharmlost.

Der Gefährdung der Demokratie durch „Linksextremismus“ wird kein eigenes Unterkapitel gewidmet, so als gebe es ihn ebenfalls nicht. Es wird lediglich auf einen Exkurs verwiesen: demokratiegefährdende Haltungen mit „linkem“ Selbstverständnis? Bereits in der Zusammenfassung verharmlost die Kommission die Gefahr des Linksextremismus grundlegend:

„In einem eigenen Exkurs widmet sich die Sachverständigenkommission darüber hinaus unterschiedlichen Formen und Häufigkeiten antidemokratischer Tendenzen sowie politisch motiviertem Gewaltverhalten aus dem sich selbst als „links“ verstehenden politischen Spektrum. Verwiesen wird dabei auf die kontroverse Debatte um die Begriffsverwendung und die unzureichende Klarheit der Konzepte.“ (ebd.)

Auf der Seite des Verfassungsschutzes wird vor Linksextremismus hingewarnen in gleicher Weise als demokratiegefährdender Strömung mit erheblichem Gewaltpotential gewarnt:

„Linksextremisten wollen die bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung und damit die freiheitliche demokratische Grundordnung beseitigen. Um dieses Ziel zu erreichen, versuchen Linksextremisten, Einfluss auf Gesellschaft und Politik zu nehmen. Zudem begehen sie nahezu täglich und bundesweit eine Vielzahl teils schwerer Straf- und Gewalttaten.“ (bfv b, o. D.)

Demnach wurden in Deutschland im Jahr 2019 9.200 Linksextremisten als gewaltorientiert geführt, es wurden 921 linksextreme Straftaten erfasst, was einer Steigerung von 39,5 Prozent gegenüber 2018 entspricht (ebd.). Diese Einschätzung des Verfassungsschutzes teilt die Kommission nicht und argumentiert offen dagegen:

„Demokratiedistanz, politisch motiviertes Gewaltverhalten und/oder gruppierungsbezogene Ablehnungen werden zuweilen allerdings auch in einem politischen Spektrum registriert, das sich als links (oder eher links) versteht und dabei partiell antidemokratische Haltungenbestände umfasst. Was innerhalb dieses Spektrums als „linksextremistisch“ zu gelten hat, wird von den Sicherheitsbehörden mit einer feindlichen Positionierung gegenüber der freiheitlich demokratischen Grundordnung und der damit verbundenen parlamentarischen Demokratie identifiziert.

Mit dieser Klassifizierung sind allerdings erhebliche Probleme verbunden, da sie in der Praxis eine Gleichsetzung zu rechtsextremen Gruppen und Erscheinungen nahelegt, die in dieser Form nicht gegeben ist. Wissenschaftlich ist das Verständnis des Begriffs „Linksextremismus“ höchst umstritten.“ (bmfjsj 2020: 103)

Stattdessen werden Studien diskreditiert, die ein hohes Maß an Linksextremismus nachweisen. Als umstritten wird beispielsweise die repräsentative Studie zur Verbreitung von Einstellungen in der Bevölkerung nach Schroeder/Deutz-Schroeder (2015) und Deutz-Schroeder/Schroeder (2016) ausgewiesen, „[...] weil die zugrunde gelegte „Linksextremismusskala“ kaum einen Theoriebezug aufwies.“ (ebd. 104) Was ist mit „Theoriebezug“ gemeint und welcher sollte das sein? Studien kann man generell hinterfragen. Es fällt aber in der Diskussion der angegebenen Literatur auf, dass die Sachverständigen der Kinder- und Jugendstudie 2020 denen zustimmen, die das Phänomen Linksextremismus leugnen oder zumindest verharmlosen. Das Thema Linksextremismus spiele zudem im Kindes- und Jugendalter keine Rolle. Dazu wird u. a. aus dem Bundesprogramm Initiative Demokratiestärke zitiert:

„Die Umsetzungserfahrungen im Programmbereich Linksextremismus, aber auch wissenschaftliche Debatten zeigen, dass der Bedarf für einen flächendeckenden Programmbereich zur Prävention von Linksextremismus im Jugendalter aktuell nicht gegeben ist. Problematische Phänomene wie Konfrontationsgewalt oder gewaltförmige Protestereignisse konzentrieren sich auf lokale, meist großstädtische Zentren der radikalisierten linken Szene. Zudem erzeugte in der Vergangenheit die Programmbezeichnung ‚Linksextremismus‘ erhebliche Schwierigkeiten sowohl in der pädagogischen Umsetzung als auch im Hinblick auf die öffentliche Akzeptanz. Dadurch wurden Zielgruppenzugänge verstellt oder mindestens erschwert“ (bmfjsj 2020: 105).“

Dass aber gerade hier Handlungsbedarf besteht, zeigen die Berichte des Nationalen Zentrums für Kriminalprävention in ihrem Bericht Evaluation von Ansätzen zur Prävention von linker Militanz und Linksextremismus. Dort heißt es:

„Gewalttätige Ausschreitungen bei Großereignissen wie dem G20-Gipfel 2017 in Hamburg werfen die Frage auf, ob Gefahren durch den Linksextremismus bzw. linke Militanz unterschätzt wurden. Der Begriff Linksextremismus ist in Teilen der Wissenschaft ebenso umstritten wie die Frage, ob ein Präventionsbedarf in diesem Bereich besteht. Der Staat misst der Extremismusprävention seit einigen Jahren eine hohe Bedeutung bei und fördert seit 1992 entsprechende Programme und Maßnahmen. Deren Anzahl ist im Bereich des Linksextremismus deutlich geringer als in anderen Extremismusbereichen. Dies verwundert, da seit 2009 die Anzahl linksextremistischer Gewaltdelikte (u. a. Landfriedensbruch, Widerstandsdelikte) nach Angaben des Bundesamtes für Verfassungsschutz beinahe kontinuierlich über denen im Bereich des Rechtsextremismus liegt.“ (Kober 2019: 20)

Das folgende Kapitel 2 Politische Bildung und auch das Kapitel 3 Aufbau und Gliederung des Berichts, Formate der Jugendbeteiligung und Raumkonzept wurden bereits in Auszügen eingangs thematisiert bzw. vorgestellt.

2.3. Analyse des Berichts Teil B

Der zweite Hauptteil B (Seiten 141 bis 526) thematisiert folgende „Räume“: Familie (04); Kindertagsbetreuung (5); Schule (06); Berufliche Bildung – Politische Bildung in Berufs- und Arbeitswelt (07); Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen (08); Medien/Digitale Welten (09); Kinder- und Jugendarbeit (10); Parteinaher Jugendbildung (11); Hochschule (12); Freiwilligendienste für junge Menschen (13); Politische Bildung in

der Bundeswehr (14); Unterschätze Räume (15); Raumübergreifende Perspektiven (16).

Schwerpunkte der nachfolgenden Analyse sind Schule (06), ferner Hochschule (12) im Zusammenhang mit Wissenschaft. Proteste, soziale Bewegungen und Jugendkulturen (08) werden aufgrund ihres häufigen Auftretens in allen Kapiteln nur ansatzweise analysiert.

Kapitel 6: Schule

6.1. Schule als sozialer Raum: Intentionen, strukturelle Rahmenbedingungen und Akteure

Im diesem Kapitel werden die Möglichkeiten aufgezeigt, wie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in politische und demokratische Bildungsprozesse mit einbezogen werden können: in Form eines Unterrichtsfachs, als Querschnittsaufgabe aller Fächer, als Bildungsprinzip der Schule und als Strukturprinzip der Schulentwicklung. (bmfjsfj 2020: 177) Die nun im Bericht folgenden Themenbereiche beschäftigen sich mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der politischen Bildung als Bildungsziel sowie die historische Verantwortung. Danach folgt eine ausführliche Darstellung des Schulsystems in Deutschland in Bezug auf seine Grundstrukturen und Trends anhand zahlreicher Statistiken. (ebd. 180ff)

Im Hinblick auf die politische Bildung besonders wichtig ist der Kommission die Förderung „offener, teilgebundener oder vollgebundener Ganztagschulen“ (ebd. 183f) Nur sie biete nach Ansicht der Kommission die Möglichkeit, „erhöhter Chancen- und Teilhabegerechtigkeit und einem ganzheitlichen Bildungsverständnis“ sowie die Umsetzung integrativer und inklusiver Bildung. (ebd. 184) Begründet wird dies u. a. durch nationale und internationale Schulleistungsuntersuchungen. Die Kommission bleibt es aber schuldig, diese zu benennen. Die Kommission kritisiert,

dass der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und Diversifizierung der Abschlussoptionen zur Abwertung niedriger Bildungsabschlüsse und nicht zu mehr Bildungsgerechtigkeit geführt hätten. (ebd. 184) Zur Vermessung von Bildung seit PISA 2000 hat die Kommission durchaus eine ambivalente Bewertung. Sie plädiert aber dafür, einen „Monitor“ Politische Bildung und Demokratiebildung durch die Schulen selbst zu veröffentlichen. (ebd. 185)

Im Folgenden wird den Akteuren im sozialen Raum Schule besondere Bedeutung beigemessen. (ebd. 186 ff.) Dazu gehören die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte. Kritisiert wird hier die fehlende Repräsentanz von Vielfalt (wohl bezogen auf die Lehrerschaft), fachfremder Unterricht im Fach Politik sowie unzureichende Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Demokratie als Bildungs- und Erziehungsaufgabe. (ebd. 188 ff.) Die Kommission stellt weiterhin fest, dass es in allen Bundesländern eine Kompetenzvermittlung mit „demokratiefeindlichen Strömungen (Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Rechtsextremismus, religiös begründeter Extremismus“ gibt. (ebd. 191) Auch hier fehlt wie in Teil A eindeutige Hinweise auf den Linksextremismus, den Islamismus und den islamistischen Terrorismus vollständig.

Auch im nächsten Unterkapitel Schule als Ort von Abwertungs- und Ausgrenzungsprozessen wird ausschließlich vor „rechtem Gedankengut“ gewarnt. (bmfslj 2020: 192) Die Schule selbst sei ein Ort der sozialen Diskriminierung. Zitiert wird wiederum nach Schubarth: „Durch Selektionsprozesse ist Schule selbst in die Reproduktion von Ideologien der Ungleichheit beziehungsweise Entsolidarisierungseffekte verstrickt.“ (ebd.) Weiterhin stellt die Kommission unter Zitierung von Pfaff fest, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Schule und migrationsbezogener Ungleichheit zeige, dass es „weiterhin systematische Ausschlüsse von Minderheiten aus höherer Bildung“ gibt, „die über schulische Selektionsschwellen eng an Prozesse institutioneller Diskriminierung

gekoppelt sind.“ (ebd.) Unter Zitierung wiederum von Schubarth et al. (2019) heißt es weiter, „dass Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit oder Rechtspopulismus nicht nur unter Schüler*innen, sondern auch unter Lehrer*innen verbreitet sind“. (ebd.) Weitere ähnlich lautende Zitate sind in diesem Zusammenhang aus beiden Werken entnommen. Das sind schwere Vorwürfe gegen Schule und Lehrerinnen und Lehrer. Wer solche Vorwürfe erhebt, sollte eine empirisch sehr gut abgesicherte, valide und reliable Datenlage dazu vorweisen können. Das Gegenteil ist der Fall. Die zitierten Publikationen sind beide aus dem Sammelband Rechtsextremismus in Schule Unterricht und Lehrkräftebildung von Schedler et al. (2019) entnommen und basieren keinesfalls auf einer empirischen Datenlage. Es wurden nicht einmal Daten dazu erhoben. Beide Beiträge sind Einzelbeiträge in einem Sammelband, der überhaupt nicht den Anspruch hat, empirische Daten zu generieren. Die Kommission hat selbstverständlich das Recht, sich diesen Meinungen anzuschließen. Die Behauptung, dies entspreche der derzeitigen Forschungslage in den Erziehungswissenschaften, steht allerdings auf tönernen Füßen und ist in der Tat mehr als vermessen.

Die nächsten Themen beschäftigen sich mit den unterstützenden Strukturen und Prozesse zur politischen Bildung in und mit der Schule wie Schulsozialarbeit, demokratiefördernde Beratungsprozesse und Projektarbeit und Bildungsangeboten durch „Akteure und Träger der außerschulischen politischen Jugendbildung“ (bmfsfj 2020: 194 ff).

6.2. Politische Bildung als Unterrichtsfach

Eingangs thematisiert die Kommission die Bedingungen und Ermöglichungsstrukturen für politische Bildung im sozialen Raum (bmfsfj 2020: 197 ff.). Nach der politischen Bildung als Unterrichtsfach werden die politische Bildung in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I und II ausführlich vorgestellt und erörtert. Im Bericht folgen nun zahlreiche Statistiken zur Inhaltsfeldern und Kompetenzen, die belegen sollen, dass

in der politischen Bildung Themen wie Wirtschaft, Politik und Medien dominieren, nicht aber die Themen Extremismus, Geschlechterpolitik, multikulturelle Gesellschaft und Migration. Dazu werden Rankings und Rangplätze der politischen Bildung in den einzelnen Bundesländern sowie deren Verteilung im Lernbereich anhand ausführlicher Statistiken dargestellt (ebd. 202 ff.) Es folgen Statistiken zur Relevanz der Kategorien nach zugeordneten Inhaltsfeldern und Kompetenzen.

Für die Sekundarstufe 1 wird moniert, dass der geringe Stellenwert „soziokulturell-gesellschaftlich geprägter Kategorien (Multikulturelle Gesellschaft/ Migration, Geschlecht, Extremismus sowie ökologische Nachhaltigkeit)“ in der politischen Bildung in der Sekundarstufe II noch verschärft werde, da kein Inhaltsfeld ausgewiesen werde. (ebd. 216) Im Bericht ist an mehreren Stellen vom „ökologisch-politischem Lernen“ die Rede oder auch „politisch-ökologischem Lernen“, wobei nirgends definiert ist, was man denn genau darunter versteht. (ebd.) Jedenfalls scheint es mit der Fachstruktur der Ökologie, wie sie im Fachbereich der Biologie oder den Biowissenschaften an Hochschulen gelehrt wird, nur wenig oder rein gar nichts zu tun zu haben.

Der Teil des Berichts, der sich mit der Sekundarstufe II befasst, wird die Diskreditierung des Gymnasiums wieder aufgegriffen. Schulische Selektionsschwellen seien eng an Prozesse institutioneller Diskriminierung gekoppelt und Schule selbst sei in die Reproduktion von Ideologien der Ungleichheit beziehungsweise Entsolidarisierungseffekte involviert:

„Demgegenüber ist der Bereich Politik im Vergleich zu dem der Wirtschaft im gymnasialen Bereich etwas stärker repräsentiert als in nicht-gymnasialen Schulformen. Dieser Befund wirft bei den Autoren die Frage auf, ob es von der Tendenz her zutrifft, dass die meist aus höheren sozialen Schichten stammenden gymnasialen Schüler eher (auch) auf Politik und politisches Entscheiden vorbereitet werden, wohingegen nicht-gymnasiale Schüler (die meist aus

niedrigeren sozialen Schichten kommen) eher auf die Erfüllung ökonomischer Rollen vorbereitet werden [...]. (ebd. 211)

Hier wird das bekannte ideologische Schlachtfeld um das gegliederte Schulwesen in Deutschland der letzten 70er Jahre wiedereröffnet, von dem man eigentlich dachte, es sei längst überwunden. Nicht aber nach Ansicht der Kommission, die hier wiederum alte Gräben nicht nur wieder öffnet, sondern noch vertieft. Dabei hat gerade das Gymnasium schon seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts bis heute einen einzigartigen Zulauf zu verzeichnen. Das Gymnasium hat seinen elitären Charakter längst eingebüßt und ist zur beliebtesten Schulform bei der Wahl der Eltern aufgestiegen. So weist die Studienberechtigtenquote im Vergleich von 1980 und von 2018 für die Bundesländer Nordrhein-Westfalen 21,0% zu 50,6%, für das Saarland 19,0% zu 60,6%, für Rheinland-Pfalz 17,6% zu 48,2% und für Schleswig-Holstein 17,4% zu 50,1% auf. (bmbf o. D.) Auch die vielfältigen anderen Schulformen, wie beispielsweise Gesamtschulen unterschiedlicher Art oder Sekundarschulen eröffnen schon seit langem die Möglichkeit, auch dort zum Abitur zu gelangen. Die Studienberechtigtenquote insgesamt (allgemeine Hochschulreife inklusive Fachhochschulreife) lag in Deutschland 2018 bei 50,6 Prozent, wobei Hamburg mit 61,3 Prozent und Berlin mit 58,3 Prozent die Spitzenplätze erreichten. (ebd.) Der größte Anteil entfiel dabei auf die Allgemeine Hochschulreife mit 41,1 Prozent im Durchschnitt bezogen auf den Bund. Auch hier liegen Hamburg mit 54,8 Prozent und Berlin mit 51 Prozent vorn. (Statista o. D.)

Die eigentliche Problematik dieser Entwicklung zeigt die Kommission aber nicht auf. Heute bestreitet niemand mehr, dass diese Entwicklung nur durch das kontinuierliche Absenken der Leistungserwartungen in den Schulen und speziell in den Abiturprüfungen erkauft wurde. Zahlreiche Autoren haben in den vergangenen Jahren diesen Nachweis nicht nur für das Fach Mathematik gleich mehrfach erbracht. (vgl. Klein 2010, Klein/Jahnke 2012, Klein et. al. 2014, Jahnke et al. 2014, Wittmann

2014, Kühnel 2015, Bandelt/Matschull 2016, Dietz/Klein (2014), Kahnert 2014, Hergeröder/Klein 2021, Lemmermeyer et al 2019) Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Vergleich der Abiturientenquote von heute mit der aus Mitte der 90er Jahre. Josef Kraus, der langjährige Vorsitzende aller Lehrerverbände warnte damals: „Auf dem Weg zum Abitur light“. (Kraus 1998:50) Die Allgemeine Hochschulreife lag zwar auch schon damals zwischen den einzelnen Bundesländern in einer großen Bandbreite. Die Zahlen an sich sind für heutige Verhältnisse allerdings lächerlich klein: Baden-Württemberg 20%, Hessen 27,2%, Nordrhein-Westfalen 27,8%, Brandenburg 28,0%, Berlin und Hamburg jeweils 32,1%. (ebd.) Josef Kraus verwies schon damals auf die gängigen Großzügigkeiten und Beliebigkeiten in der Abiturvergabe der einzelnen Bundesländer. (ebd.) Die Thematisierung dieser politisch gewollten Entwicklung und ihre Folgen für die Betroffenen, die Gesellschaft, die Wirtschaft und deren Wettbewerbsfähigkeit sollte ein zentrales Thema jeder politischen Bildung sein. Es betrifft die Bildung und Ausbildung der Jugendlichen im Kern.

Das nächste Unterkapitel beschäftigt sich dann mit der Demokratie als Strukturprinzip und thematisiert die vielfältigen Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule. In diesem Zusammenhang werden Modellschulen genannt, die nach Ansicht der Kommission als „Demokratieschulen“ bezeichnet werden können: die Laborschule in Bielefeld mit der Abkehr von nach Fächern strukturiertem Unterricht, die Glocksee-Schule in Hannover als Ganztagschule mit der Abkehr von Zensuren und Zeugnissen oder die Reformschule in Kassel, die sich insbesondere der Inklusion verschrieben hat. (bmfjsfj 2020: 230) Alle anderen Schulformen scheinen nach Ansicht der Kommission undemokratisch oder ausgrenzend zu sein. Als beispielhaft erwähnt werden auch die nach US-amerikanischen Vorbild gegründeten Sudbury-Schulen. Diese sind durch eine Auflösung der Strukturen konventioneller Schulform gekennzeichnet, wie dem Verzicht auf inhaltliche und zeitliche Vorgaben. (ebd. 231) Im Bericht wird so getan, als sei das US-amerikanische Bildungssystem entsprechend

aufgestellt. Das Gegenteil ist der Fall. Die USA verfügen über ein vertikales Bildungswesen mit öffentlichen Schulen, Charter Schools und reinen Privatschulen, die höhere vierstellige Summen im Monat kosten. Sie verfügen zwar über ein Gesamtschulsystem, das aber intra muros ab der Middle School, die dann auch Junior High-Schools heißen, in Kurse gegliedert ist, die die Schüler entsprechend ihren Leistungen besuchen. (vgl. Ravitch 2011: 13ff, Klein 2016: 222ff)

Im Bericht besonders hervorgehoben wird für Deutschland die Demokratische Schule X in Berlin, in der die Lernenden selbst darüber bestimmen, „wann und was sie lernen. Es gibt keine Zensuren und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung verstehen sich selbst lediglich als Lernbegleiter.“ (bmf/sfj 2020: 231) Diese kurze Analyse kann auf die einzelnen ausgewiesenen Modellschulen nicht näher eingehen. Jedenfalls stehen die Abschaffung des fachstrukturierten Unterrichts, der Methodenwahn, die sogenannte neue Lernkultur mit der Funktion von Lehrerinnen und Lehrer als Lernbegleiter, die Abschaffung von Notenziffern und auch die Abkehr von Vorgaben durch Curricula jedweder Art im Zentrum bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kritik. Gruschka kritisiert das neue Methodenlernen am Beispiel des Präsentierens (vgl. Gruschka 2008) sowie die zunehmende Entsachlichung (vgl. Gruschka 2016). Dammer spricht in diesem Zusammenhang von „Pyrrhus-Sieg der Methode über den Gegenstand“ (Dammer 2015: 125ff). Türcke warnt in seinem Buch „Lehrerdämmerung“ vor dem, was die neue Lernkultur in Schulen anrichtet. (vgl. Türcke 2016) Burchardt und Krautz kritisieren die „Neue Lernkultur“ im Musterländle“ scharf (vgl. Burchardt&Krautz 2013). Liessmann kritisiert die „Fächerdämmerung“ als „neue Disziplinlosigkeit“ und spricht in diesem Zusammenhang von Geisterstunden und der „Praxis der Umbildung“. (Liessmann 2014: 61 ff.) Hattie bezeichnet in seiner Metaanalyse den dahinter sich verbergenden Konstruktivismus als gefährlichen Irrtum: „Constructivism is a form of knowing and not a form of teaching“. (Hattie 2008: 243) Kirschner et al. weisen schon 2005 in ihrer Metaanalyse nach, dass es für die „Neue Lernkultur“ keine

empirische Datenlage gebe: "Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching". (Kirschner, et al. 2005) Zierer kritisiert diese Entwicklung leicht ironisch in der ZEIT: „Guten Morgen, Herr Lernbegleiter“. (Zierer 2017)

Die von der Kommission als „Demokratieschulen“ bezeichneten Modellschulen mit durchgehend integrativem und inklusivem Charakter in Form von Gesamt- und Ganztagschulen werden sich letztlich an ihren Ergebnissen messen lassen müssen. Es sei denn – und vieles deutet im Bericht darauf hin – man strebt auch hier einen Systemwechsel an, weg vom Leistungsprinzip hin zum Wohlfühlprinzip. Dabei ist zu berücksichtigen, dass entgegen vieler reformpädagogischer Bestrebungen gerade auch dem Fachwissen eine zentrale Rolle im Zugang zu den weiterführenden Bildungsangeboten zukommt. Sowohl die Aufnahmeprüfungen in den einzelnen Fachbereichen als gerade auch die Bachelorisierung des Studiums und die zunehmende Standardisierung haben diesen Trend noch verstärkt. Im Kapitel Hochschule ist dies der Kommission durchaus bewusst:

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge Bachelor (BA) und Master (MA) im Zuge der Bologna-Reform seit 1999 sind die Studiengänge insbesondere in den Fächern, die vorher mit dem Ziel eines Magisters bzw. einer Magistra studiert wurden, sehr viel stärker nach fachlichen Anforderungen strukturiert, und für den BA hat die Berufsorientierung zugenommen. (bmfjsfj 2020: 443)

Die Kommission beklagt zwar die Gegensätzlichkeit der von ihr präferierten Neuen Lernkultur und der tatsächlich in den Hochschulen in der Bachelorphase festgeschriebene Schwerpunktlegung auf mehr oder weniger reine Stoffvermittlung. Jedoch ist an keiner Stelle des Berichts erwähnt, wie man sich die Schließung des immer größer werdenden „gap“ zwischen Schule und Hochschule vorstellt. Desgleichen geht der Bericht auch

nirgends auf die teilweise gegensätzlichen Lehr- und Lernmethoden – vor allem im asiatischen Raum – ein, mit deren Ergebnissen sich deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Wettbewerb nun mal vergleichen lassen müssen.

Die Kommission fordert damit nicht nur an dieser Stelle indirekt das Ende des dreigegliederten Schulsystems, das sie für ausgrenzend und diskriminierend hält. Der Erziehungswissenschaftler Hans Wocken bringt es auf den Punkt: „Inklusion stellt die Systemfrage. Inklusion will das real existierende gegliederte Schulsystem komplett durch eine einzige Schule für alle ersetzen. In einer inklusiven Schullandschaft ist weder für Sonderschulen noch für das Gymnasium ein legitimer Platz vorgesehen. Das ist der hohe Anspruch.“ (Wocken 2011: 56) Wocken meint mit dieser Systemfrage nicht nur die des Schulsystems: „Die Ideologien des Kapitalismus und des Neo-Liberalismus sind mit der Philosophie der Inklusion nicht vereinbar.“ (ebd. 121) Noten und Zeugnisse müssen in diesem System ebenfalls weichen, da sie ja ganz offensichtlich Zeichen der Ausgrenzung und Diskriminierung sind. Vorgeschlagen wird hier das Konzept der „intraindividuellen Leistungsbewertung“, wobei eine Potentialeinschätzung durch die Lehrerinnen und Lehrer erfolgt. (ebd. 9)

Die zugrundeliegende Idee der „Pädagogik der Vielfalt“ ist zudem „unvereinbar mit traditionellen Ziffernzeugnissen“ (Prenzel 2006: 191 ff.) Diese Form der radikalen Inklusion bezeichnet der ehemalige Wissenschafts- und Kultusminister von Mecklenburg-Vorpommern, Matthias Brodkorb, als „Kommunismus für die Schule“. (Brodkorb 2013: 27) Das Konzept stimmt mit einem der grundlegenden des theoretischen Marxismus überein: „Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!“ (Marx, 1973: 2) Bei Karl Marx ging es allerdings in seinem Werk Kritik des Gothaer Programms um die gerechte Produktion von Reichtum und dessen Verteilung in der Gesellschaft. (Marx 1973: 21) Nicht nur nach Fend ist eine der wichtigen Aufgaben von Schule ihre Allokationsfunktion: „Das Bildungswesen schafft über das Prüfungswesen Zuordnungen

zwischen den Leistungen der Schülerschaft und ihren beruflichen Laufbahnen.“ (Fend 2008: 50) Nach Brodkorb verbirgt sich dahinter sogar eine fantastische Errungenschaft der Demokratie:

„Eine möglichst allein auf Leistung bezogene Entscheidung über den späteren Lebensweg – das ist letztlich nichts anderes als das egalitäre Wunschbild einer demokratischen Gesellschaft. Niemand soll aufgrund ‚angeborener‘ sozialer Privilegien seinen Lebensweg vorgezeichnet bekommen, sondern möglichst allein aufgrund seiner tatsächlichen schulischen Leistungen, aufgrund seiner Anstrengungsbereitschaft und Begabung.“ (Brodkorb 2013: 30)

Hinzu kommt, dass der Verzicht auf Allokation diese umso brutaler in den kapitalistischen Arbeitsmarkt verlagert. (ebd. 29) Schon heute scheint der Glaube an die durch Noteninflation gekennzeichneten Zertifizierungen aller Art der Wirtschaft nicht mehr vertrauenswürdig zu sein. Die meisten börsennotierten Firmen lagern die Bewertung der Interessenten in Assessment Center aus. Die Allokationsfunktion ist nach Brodkorb unmittelbar verbunden mit der Funktion der Enkulturation, die ebenfalls wichtiger Bestandteil von Schule sein muss:

„Die Schule richtet ihre Arbeit an einem solchen inhaltlichen Maßstab aus und führt so in die Inhalte und Normen der bestehenden Mehrheitskultur ein – nichts Anderes meint Enkulturation. Die Schule sichert somit in einem ganz allgemeinen Sinne ab, dass sich die Bürger eines Staates untereinander auch verstehen. Damit ist nicht nur gemeint, dass sie eine gemeinsame Sprache sprechen – zum Beispiel Deutsch –, sondern vor allem, dass sie einen gemeinsamen kognitiven Inhalt und ein gemeinsames Normensystem teilen.“ (ebd. 31)

In Kapitel 6.3. Demokratie als Erfahrung werden in erster Linie das Engagement und die Partizipationsmöglichkeiten in der Schule oder deren

Umfeld thematisiert, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Es fällt allerdings auf, dass dem Hiphop als Jugendbewegung eine ausführliche demokratiefördernde Wertung zugestanden wird. Dass aber für das Thema Herkunft, Ungleichheit und Ausgrenzung ein Modelabel-Bashing herhalten muss – genannt werden Gucci, Fendi, Louis Vuitton, Versace, Balenciaga – muss hier nicht weiter kommentiert werden (bmfsfj 2020: 276).

Im weiteren Unterkapitel Anlässe und Potenziale politischer Bildung in LSBTTIQ-Bewegungskontexten wird auf die enorme Bedeutung des Aufbrechens und der Umdeutung geschlechtspolitischer Normen hingewiesen. Diesem Kapitel wird wegen seiner ausführlichen Darstellung im Bericht an anderer Stelle ein Exkurs Gender Studies und Wissenschaftsfreiheit noch im Kapitel Hochschule gewidmet.

Die anschließenden Handlungsempfehlungen in (Kapitel 6.4.) fordern u. a. eine Stärkung des Unterrichtsfaches Politische Bildung in allen Bereichen. Weiterhin wird eine Angleichung des Unterrichts innerhalb der Bundesländer eingefordert und dessen curriculare Verankerung. Eine curriculare Veränderung von dem bisher überrepräsentierten Bereich der Wirtschaft hin zur Ökologie, der Demokratiegefährdung durch Rechtsextremismus und Rechtspopulismus, der Partizipation und Mitbestimmung und der kritischen Gesellschaftsanalyse sei dringend notwendig.

Exkurs Kompetenzorientierung

Da die Begriffe Kompetenz, Kompetenzorientierung und Kompetenzmodell u. a. im gesamten Bericht vielfach in allen möglichen Kontexten Erwähnung finden, bedürfen sie einer grundlegenden Klärung. Bei der Länge des vorgestellten Berichts hätte man hier erwarten können, zuerst einmal den Begriff der Kompetenz nach Weinert vorzustellen, der die Grundlage der Begrifflichkeiten in der Klieme-Expertise von 2001 und damit den

darauf aufbauenden Bildungsstandards darstellt. Demnach bezeichnen Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001: 27)

Unter dem Punkt Kontroverse: Bildungsstandards und Kompetenzen? wird ein Kompetenzmodell für den Fachunterricht in der politischen Bildung in der Schule vorgestellt (bmfjsfj 2020: 124), dass in dieser Form kein Kompetenzmodell im Sinne der Bildungsstandards darstellt. Es handelt sich vielmehr um die Darstellung von Kompetenzbereichen. Kompetenzmodelle hingegen sind dreidimensionale Strukturen des Lernens in den Fächern und immer auch Kompetenzstufenmodelle, die letztlich ja darüber exakt Auskunft geben sollen, auf welcher Kompetenzstufe sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Dies ist in direkter Analogie zu PISA-Studien zu sehen, die ja mit ihren Ergebnissen Bildungsergebnisse quantifizierbar machen wollen. Grundlage aller PISA-Rankings sind Kompetenzstufenmodelle (in den PISA Studien sind es fünf). Die Kompetenzformulierungen machen daher im Sinne der Bildungsstandards nur dann Sinn, wenn sie in einem Kompetenzstufenmodell so exakt erfasst werden, dass man aus ihnen konkrete Aufgabenstellungen entwickeln kann, die genau diese Stufe dann erfassen können. In der Klieme-Expertise heißt es explizit dazu:

„Kompetenzmodelle und -erwartungen sind unverzichtbar, um zwischen relativ abstrakten, verallgemeinerten Bildungszielen einerseits, konkreten Aufgabensammlungen andererseits zu vermitteln. Vor allem die Kompetenzstufen sind ein zentrales Hilfsmittel für die Konstruktion von Aufgaben, sei es zu Zwecken der Lernplanung

oder für die Testentwicklung. Kompetenzmodelle geben Hinweise für die Aufgabenkonstruktion, indem sie kognitive Leistungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau spezifizieren. Umgekehrt ermöglicht erst die Einordnung in ein Kompetenzmodell, zu verstehen, was das Lösen oder Nichtlösen einer Aufgabe bedeutet [...]“.(Klieme et al. 2003: 24)

In welchem Verhältnis stehen nun Bildungsstandards und Kompetenzen zusammen? Auch das scheint der Kommission nicht ganz klar zu sein. In der Klieme-Expertise heißt es:

„Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht haben müssen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können [...]“ (Klieme et al. 2003: 19):

Auf Kompetenzbeschreibungen aller Art wird im Bericht ausführlich eingegangen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie alle nicht operationalisierbar und schon gar nicht messbar sind. Auch der im Bericht viel zitierte Sander kommt zu dem Schluss, dass die Klieme-Expertise nur Beispiele aus der Mathematik und den Fremdsprachen bietet, und sich nicht mit dem naheliegenden Einwand auseinandersetzt, „dass in vielen Fächern anspruchsvolle Kompetenzziele einer solchen Testung überhaupt nicht zugänglich sind.“ (Sander 2014: 116)

Allein das Wort Kompetenz erscheint im vorliegenden Bericht 230-mal(!) in x-beliebigen Zusammenhängen. „Es wimmelt nur so vor Kompetenzen“ titulierte die FAZ zum ähnlich häufig verwendeten Kompetenzbegriff in den Kerncurricula der einzelnen Bundesländer. (Meißner 2012: 6) Die Kommission muss sich hier den Vorwurf gefallen lassen, den Kritiker dieser Entwicklung vielfach äußerten: die inflationäre Verwendung des

Wortes Kompetenz in allen möglichen Kontexten und damit der Verlust einer inhaltlichen Beschreibung eines Lernvorgangs oder Lernfortschritts. Insofern sind auch die vorgestellten Tabellen und Grafiken mit Vorsicht zu genießen. Die alleinige Bewertung der verwendeten Anzahl an Kompetenzformulierungen ist keineswegs ein Qualitätsmerkmal für die politische Bildung oder Bildung überhaupt in den Bundesländern. Gloi-Hänsle stellt in seinem kompetenzanalytischen Diskurs gleich mehrere Gemeinsamkeiten des Begriffes der Kompetenz fest:

„(1) Kompetenzen breiten sich ungehindert und rasend schnell aus. (2) Kompetenzen sind einseitig und vielseitig zugleich. (3) Sie können alles oder nichts, Inkompetenz oder etwas Anderes bedeuten. Daraus folgt: (1) Sie können nie falsch sein. (2) Jeder kann sie jederzeit und überall einsetzen. (3) Deshalb liegt man mit ihnen immer richtig, hat sich nach vorn gebracht und ist gut aufgestellt.“
(Gloi-Hänsle 2016, 318f)

Die Kompetenzorientierung unterliegt aber auch der grundsätzlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kritik (vgl. Pollmann 2016). Der Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin bezeichnete „die Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit“. (Ladenthin 2012) Andreas Gruschka stellte auch deren Herkunft klar: „Kompetenzorientierung ist nicht eine Erfindung von Pädagogen, sondern von der OECD in Paris.“ (Gruschka 2018: 28) Christoph Türcke brachte den Unterschied zwischen Kompetenz und Bildung in einem Beitrag Wie das Lernen sein Gesicht verliert in der SZ schon 2012 auf den Punkt: „Bildung ist nicht nur etwas Anderes als Kompetenz, sondern deren Gegenteil. Denn wer gebildet ist, der kann etwas, wer aber Kompetenzen zu besitzen behauptet, der verfügt nur über leere Hüllen.“ (Türcke 2012) Konrad Liessmann kritisiert, dass „die Abkehr von der Idee der Bildung“ dort besonders deutlich wird, „wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst. Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und

Kompetenzen (skills) ist dafür ein prägnanter Indikator.“ (Liessmann 2007: 71) Klein spricht vom „Kompetenztaumel“ des deutschen Bildungswesens. (Klein 2016)

Kapitel 12: Hochschule

12.1. Hochschulen als soziale Räume politischer Bildung

Zu Beginn erfolgt eine ausführliche Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Hochschulwesens und der heutigen Struktur. Weiterhin beschäftigt sich die Kommission mit den Studierenden im sozialen Raum Hochschule. Die Anzahl der Studierenden an den Hochschulen habe erheblich zugenommen, zeige aber immer noch „systematische Unter- bzw. Überrepräsentationen: Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sind nach wie vor unterrepräsentiert, während junge Erwachsene aus Haushalten mit mindestens einem akademisch gebildeten Elternteil überrepräsentiert sind.“ (bmfsfj 2020: 440) Die hier und im weiteren Verlauf wiederholt erhobenen Vorwürfe, das deutsche Bildungswesen sei nicht durch Teilhabe aller, sondern durch Exklusivität und Diskriminierung geprägt, sind nicht nur mit Blick auf beispielsweise das anglo-amerikanische vertikale Bildungswesen zu relativieren. Es gibt kein Bildungswesen auf dieser Welt, indem ein Studium für jeden, der die Qualifikationen dazu mitbringt, kostenlos ist, außer in Deutschland. In nahezu allen anderen Ländern dieser Welt – dazu gehören auch die asiatischen und europäischen Länder – werden den Studierenden erhebliche Studiengebühren von mindestens 5000 Euro pro Semester abverlangt. US-amerikanische Elite-Universitäten wie Princeton, Harvard, Berkeley u. a., mit denen sich hiesige Universitäten im internationalen Wettbewerb gerne vergleichen, verlangen mindestens die dreifache Höhe an Studiengebühren. (vgl. Klein, 2016: 222 ff.) Es ist daher unangebracht, die an der Bildung ihrer Kinder interessierten Bürger – und dazu gehören auch zunehmend viele Migranten – mit dem Vorwurf der Diskriminierung oder der Vorteilsnahme exklusiver Hochschulausbildung zu diskreditieren.

12.2. Politische und demokratische Bildung in Hochschulen – Gelegenheiten und Erfahrungen

Eingangs werden die seit der Ausrufung von Pichs Bildungskatastrophe 1964 initiierten bildungspolitischen und strukturellen Veränderungen an den deutschen Hochschulen ausführlich erörtert. Das Potenzial der Institutionalisierung der politischen Bildung sei an den Hochschulen noch lange nicht ausgeschöpft. Es folgt eine ausführliche Bestandsaufnahme der Mitwirkung in Organen der akademischen und studentischen Selbstverwaltung. Abschließend wird ein nach der Kommission positives Beispiel erörtert, in denen die Funktion als Vizepräsident einem studentischen Mitglied vorbehalten sein muss. (bmfsfj 2020: 447) Diese Empfehlung ist wenig pragmatisch. Im Zuge der entstandenen Massenuniversitäten mit zuweilen mehr als 50.000 Studierenden haben die Hochschulen mittlerweile drei Vizepräsidenten oder mehr, die sich jeweils um spezielle Bereiche der überbordenden organisatorischen Aufgaben und Problemstellungen kümmern müssen. Nicht zuletzt steht gerade die Drittmittelbeschaffung in Zeiten gravierender Unterfinanzierung im Mittelpunkt des Interesses. Auch im Zuge des Erstrebens international angesehener Elitestellung deutscher Universitäten im Bereich der wissenschaftlichen Forschung ist dies viel zu kurz gedacht. Zudem sind US-amerikanische Eliteuniversitäten keineswegs Massenuniversitäten wie mittlerweile die meisten in Deutschland. Princeton beispielsweise hat weniger als 10.000 Studierende und auch bezüglich der Lehre eine Relation zwischen Professoren und Studierenden von teilweise unter zehn. (Klein 2018: 47 ff.). Das geschätzte Privatvermögen liegt bei geschätzten mindestens 35 Milliarden Euro! Nicht nur Princeton kann sich jeden hoch qualifizierten Wissenschaftler leisten. Natürlich ist dieses System exklusiv, schließlich will man an der internationalen Spitze der Wissenschaftsrangliste stehen. Und in der Tat belegen nach dem Schanghai-Ranking Jahr für Jahr acht US-amerikanische Eliteuniversitäten sowie Oxford und Cambridge die ersten zehn Plätze. Deutsche Universitäten tauchen erst ab Platz 50 auf und es sind nur drei unter den ersten einhundert (Klein 2018: 140

ff.) Dennoch rühmt sich gerade Princeton mit seinem sozialen Engagement. Immerhin gibt Princeton zur Förderung sozial benachteiligter Bewerber hohe Geldbeträge aus, wenn sie Leistungen vorweisen können. Umgekehrt können sich Reiche durch eine großzügige Spende an die Universität einen Platz für ihren Nachwuchs in den meisten Fällen sichern. Ob dies gerecht ist, sei dahingestellt. Jedenfalls bezahlen die Vermögenden mit ihren Spenden die Studienplätze von Studierenden ohne finanzielle Mittel. Umso erstaunlicher ist es, dass die Kommission ausgerechnet das deutsche Bildungswesen als ungerecht, ausgrenzend, entsolidarisierend oder sogar diskriminierend darstellt.

Die Öffnung der Hochschulen für mehr Zugangsberechtigte in Deutschland hat allerdings einen vierfachen Preis, von dem nicht ein einziger im Bericht problematisiert wird.

Niemand bestreitet heute mehr, dass die in den letzten 20 Jahren politisch auf den Weg gebrachte Bildungsexpansion nur durch das kontinuierliche Absenken der Leistungserwartungen in den Abiturprüfungen erkaufte wurde. Zahlreiche Autoren haben in den vergangenen Jahren diesen Nachweis nicht nur für das Fach Mathematik gleich mehrfach erbracht. (vgl. Klein 2010, Klein/Jahnke 2012, Klein et.al. 2014, Jahnke et al. 2014, Wittmann 2014, Kühnel 2015, Bandelt/Matschull 2016, Dietz/Klein 2014, Kahnert 2014, Hergeröder/Klein 2021)

Zweitens hat die Studierendenzunahme vor allem in den letzten zehn Jahren fast überall Massenuniversitäten mit 40.000 und mehr Studierenden innerhalb kurzer Zeit entstehen lassen. Die dringend erforderliche Finanzierung der Hochschulen blieb allerdings aus. Bereits mangelhafte Professoren-Studierenden-Quoten verschlechterten sich noch einmal drastisch. Bezugsverhältnisse von 1:100, in manchen Fachbereichen auch bis zu 1:300 oder mehr, sind keine Seltenheit. Was das für die Studierenden, die Forschung und die Wissenschaft bedeutet, wird in dem ansonsten ausführlichen Bericht nicht thematisiert. Denn vor allem die

Universitäten stehen unter dem enormem Druck, mit steigenden Studierendenzahlen ohne entsprechende Anpassung des Lehrpersonals adäquat umgehen zu müssen. Das bedeutet nichts anderes, als entweder auch das Niveau herabzusetzen oder aber die Durchfallquoten zu erhöhen, um das fachliche Niveau halten zu können. Letzteres wird von der Politik nicht gern gesehen. Man ködert die mittlerweile an institutionellem Geldmangel leidenden Hochschulen mit Prämienzahlungen von viertausend Euro pro Studierenden, wenn diese die Studierenden in der Regelstudienzeit zum Abschluss führen. (Klein 2018: 139 ff.)

Drittens sind Wissenschaft und Forschung durch diese Art von Bildungsexpansion ohne ausgleichende Finanzierung selbst bedroht. Im Zuge der kaum gegenfinanzierten Bildungsexpansion kann man seit der Jahrtausendwende getrost von der epidemischen Ausbreitung von Plagiaten, des Ghostwritings oder der wundersamen Vermehrung wissenschaftlicher Publikationen sprechen. (Klein 2018) Das bestreitet heute niemand mehr. Die Hochschulen werden finanziell nicht einmal in die Lage versetzt, für alle Fachbereiche an allen Universitäten und Fachhochschulen Plagiat-Software einzusetzen. Auch das ist für das US-amerikanische Bildungswesen unvorstellbar. Es ist zudem höchst ungerecht, da es diejenigen mit nur geringen finanziellen Mitteln eindeutig benachteiligt. Auch diese Problematik bleibt im Bericht unerwähnt.

Viertens wurde die berufliche Bildung auf Drängen der OECD, Deutschland generiere im internationalen Wettbewerb zu wenig Akademiker, seit der Jahrtausendwende kontinuierlich abgebaut und diskreditiert. Dabei ist längst bekannt, dass sie einen zentralen Pfeiler nicht nur im deutschen Bildungswesen, sondern auch in der Wirtschaft bildet. Dies betrifft insbesondere auch die Jugendarbeitslosigkeit, die in Deutschland und in der Schweiz mit einer sehr viel geringeren Abiturientenquote am geringsten in der EU ausfiel. (Nida-Rümelin & Klein 2015: 15) Nida-Rümelin und Klein beklagen den Akademisierungswahn und warnen davor, dass eine einfache Durchakademisierung der Bevölkerung völlig kontraproduktiv

sei und die duale berufliche Ausbildung bedrohe. (ebd. 14) Viele Länder dieser Welt bewundern uns gerade für diesen Ausbildungsweg, der im Bericht eher als Bildungsweg zweiter Klasse ausgewiesen wird.

Zu Recht wird allerdings im Bericht bemängelt, dass das eingeführte BA-/MA-System „kein hinreichendes Maß an Freiheit und Studierbarkeit gebracht“ biete. (bmfefj 2020: 448) Daher spiele die politische Bildung nur eine untergeordnete Rolle. Die Einführung eines Studium Generale wird in Zusammenhang mit demokratischer Bildung erörtert, aber gleichzeitig darauf hingewiesen, dass diese unterschiedliche Ziele verfolge. (ebd.) Schaut man hier wiederum auf das US-amerikanische Bildungswesen, so ist dort im achtsemestrigen Bachelorstudium eine Art Studium Generale in den ersten beiden Semestern vorgesehen. Erst im Verlauf des zweiten Semesters legen die Studierenden dann ihre Fachrichtung fest. (Klein 2013) Dies war bei der Einführung des BA/MA im europäischen Hochschulraum bestens bekannt. Dennoch hat man hier im Zuge der Ökonomisierung der Bildung mit dem sechssemestrigen Bachelor einen ersten berufsorientierten akademischen Abschluss eingerichtet und ein ähnliches Wahlverhalten der Studierenden wie in den USA erwartet: ungefähr 80 Prozent Bachelor- und ca. 20 Prozent Masterabschlüsse. (Klein 2018: 139 ff.) Das Gegenteil ist schon seit Jahren zu beobachten. Wegen fehlender Akzeptanz seitens der Abnehmer und geringeren Gehalts- und Aufstiegsmöglichkeiten, drängen immer mehr Studierende in die Masterstudiengänge. Den Studierenden bleibt eigentlich gar nichts anderes übrig. Da der erste Abschluss (BA) aber schon als akademischer Abschluss gilt, haben immer mehr Studierenden das Problem, erstens für einen Masterstudiengang überhaupt aufgenommen zu werden und zweitens das Problem der Finanzierung. (ebd.) Es ist derzeit nicht zu erwarten, dass dieses System, das viele kritisieren, noch einmal umgestellt wird. Vor allem der Bachelorstudiengang degeneriert in Corona-Zeiten zu einem relativ sinnfreien Auswendiglernen von zur Verfügung gestellten Fakten in Form von Foliensätzen, die dann relativ sinnfrei in den Prüfungen abgefragt werden. Über diese Entwicklung, von denen insbesondere die

sozial schwächeren besonders betroffen sind, ist im ansonsten ausufernden Bericht nichts zu erfahren. Auch diese Themenbereiche betreffen Jugendliche besonders.

Weiterhin wird das für die Hochschulen fundamentale Gut der Wissenschaftsfreiheit angesprochen. Es wird problematisiert, inwiefern rechts-extreme Äußerungen oder auch rechtspopulistische in deren Namen zu dulden sind. Verwiesen wird auf einen Beitrag von Goddar im Magazin der deutschen Universitätszeitung, in dem es um den Umgang mit rechts-extremen Äußerungen von Lehrenden in ihren Veranstaltungen geht. Im nachfolgenden Artikel erläutert Rechtswissenschaftler Ulrich Battis die rechtlichen Grundlagen. Demnach zieht Artikel 5, Absatz 3, Satz 2 die äußerste Grenze der Lehrfreiheit: „Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“ Nach Battis kann er „beispielsweise bei antisemitischen Äußerungen greifen, sei es von rechts, links oder aus islamistischem Milieu“. (Battis 2019: 29) Der Rechtswissenschaftler zieht aber einen klaren Strich unter das, was erlaubt und zu akzeptieren ist und was nicht:

„Zur Lehrfreiheit gehört auch das Recht, hochschulfremde Personen zur Lehrveranstaltung als Redner zu unterschiedlichen Positionen einzuladen. Voraussetzung ist, dass der Beitrag in den wissenschaftlichen Diskurs eingebunden ist. [...] Parteipolitische Propaganda, ideologische Indoktrination, religiöse Missionierung oder kommerzielle Werbung sind ebenfalls unvereinbar mit einem wissenschaftsadäquaten kritischen Diskurs. Eigenwillige, pointierte und von manchen als populistisch empfundene Beiträge schließt die Lehrfreiheit nicht aus, sofern sie innerhalb des die Lehrfreiheit konkretisierenden jeweiligen Fachcurriculums wissenschaftsadäquat erörtert werden.“ (ebd.)

Davon kann im Bericht an vielen Stellen keine Rede sein. Die Kommission schließt sich einer „Cancel Culture“ an, die von vornherein Menschen vom Diskurs fernhält und zusätzlich an den heutzutage üblichen

öffentlichen digitalen Pranger stellt. Damit löst sie eine weitere demokratiegefährdende Polarisierung der Gesellschaft und auch der Wissenschaft auslöst.

Exkurs: Cancel Culture und Wissenschaftsfreiheit

So sind nach Meinung der Kommission beispielsweise NGOs oder Fridays-for-Future-Protestbewegungen – allein der Begriff Fridays for Future taucht trotz eines eigenen Kapitels in allen Teilen des Berichts insgesamt 72-mal auf – über jede Kritik erhaben. Kritik daran wird nur dem rechtspopulistischen Lager zugeschrieben.

Das bekam auch der Kabarettist Dieter Nuhr auf unruhliche Art zu spüren. Er hatte mit seiner Kritik an Greta Thunberg und der Bewegung Fridays for Future in den sozialen Medien einen „Shitstorm“ ausgelöst, der immerhin ein unwürdiges Possenspiel der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) auslöste. Die DFG hatte einen Beitrag von Dieter Nuhr zur Rolle der Wissenschaft öffentlich zurückgezogen (Forschung & Lehre 2020a). Dieser hatte als Werbeträger für die DFG in einem Statement zur Rolle der Wissenschaft unter anderem gesagt: „Wissenschaft ist nämlich keine Heilslehre, keine Religion, die absolute Wahrheiten verkündet. Und wer ständig ruft ‚Folgt der Wissenschaft!‘ hat das offensichtlich nicht begriffen.“ (Forschung & Lehre 2020b) Nuhr habe sich „in der stark polarisierten Debatte zum Klimawandel und der Aktivistin Greta Thunberg“ geäußert. (Forschung & Lehre 2020c) Aufgrund wiederum heftiger Proteste aus der Wissenschaft selbst wollte die DFG den Beitrag kommentiert wiedereinstellen. Das habe Nuhr abgelehnt, u. a. mit der Begründung, seine Meinung werde „mit einer Warnung versehen wie eine Zigarettenpackung“. (ebd.) Er sei von der DFG sehr enttäuscht, „mehr wegen des armseligen Umgangs mit der Sache“ als wegen der Löschung (ebd.). Nach weiteren Debatten stellte die DFG dann den Beitrag wieder unkommentiert ein und distanzierte sich von ihrer bisherigen Kritik. (ebd.) An diesem Beispiel lässt sich gut erkennen, warum mittlerweile zwei Drittel

der Deutschen angeben, sich zu „vermeintlichen Tabuthemen“ nicht mehr öffentlich zu äußern. (ZEIT Online 2019)

Exkurs: Gender Studies und Wissenschaftsfreiheit

Die Akzeptanz von LSBTTIQ-Menschen steht außer Frage; dies belegen Umfragen eindeutig. Derzeit haben in Deutschland 86 Prozent kein Problem mit Homosexualität (Fowid 2020). Im Bericht geht es aber um etwas ganz Anderes. Im Mittelpunkt steht die „Genderforschung“, die heutzutage meist als „Gender Studies“ ausgewiesen wird und deren zentrales Anliegen u. a. die Dekonstruktion des biologisch zugeteilten Geschlechts ist. Diese wurde ja schon im Bereich Schule thematisiert. Die Kommission sieht u. a. auch die Genderforschung durch Angriffe von Rechtspopulisten oder Rechtsextremisten bedroht. Im entsprechenden Abschnitt heißt es:

„In jüngster Zeit erleben Hochschulen in Deutschland, dass sie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit aus dem politischen Raum heraus kritisch befragt oder gar angegriffen werden. [...] und neuerdings wird mit der Genderforschung ein etabliertes interdisziplinäres Fach nicht nur von Einzelpersonen per Informationsfreiheitsgesetz, sondern auch durch Kleine Anfragen aus Landtags- und Bundestagsfraktionen infrage gestellt. Die stärkere Polarisierung der Gesellschaft und das Erstarken von autoritärem Nationalismus, Rechtsextremismus und Rechtspopulismus (vgl. Abs. 1.2.3) spiegeln sich unmittelbar in Angriffen insbesondere auf Forschende der Islamwissenschaften, der Genderforschung, der Integrations- und Migrationsforschung sowie anderer sozialwissenschaftlicher Felder wider.“ (bmfjsj 2020: 440)

Hier verdreht die Kommission eindeutig die Tatsachen. Die erwähnte grundsätzliche Kritik an den „Gender Studies“ kommt – ganz im Gegenteil zu den Darstellungen im Bericht – aus dem Innern der Universitäten selbst, und zwar aus nahezu allen Fachbereichen. Besonders scharf ist die Kritik

seitens der Biologie, da die „Gender Studies“ die grundlegenden Erkenntnisse der Biologie leugnen. Ein Blick auf die Gender-Curricula für Bachelor- und Master-Studiengänge aus dem Netzwerk der Frauen- und Geschlechterforschung Nordrhein-Westfalen bringt den Streit auf den Punkt: „Viele geschlechterperspektivische Studien verstehen die Biologie hingegen als ein gesellschaftliches Unternehmen und das von ihm produzierte Wissen als gesellschaftliches, kulturell geprägtes Produkt.“ (Gender Curricula o. D.) Diese Auffassung steht im eklatanten Widerspruch zu den Erkenntnissen der Biologie, nach denen die Geschlechter im gesamten Tierreich und auch den Hominiden meist eindeutig durch Geschlechtschromosomen und hormonell unterschiedlicher Steuerung in der Regel eindeutig definiert sind. Die Biowissenschaften zeichnen sich durch ihren experimentell-analytischen Zugang aus. Damit kann die Genderforschung keinesfalls aufwarten. Der Evolutionsbiologe Ulrich Kutschera warnt vor dem „Gender-Kreationismus“ und der „Ideologisierung der Biologie“ (Kutschera 2015a: 59 ff.) und spricht von einer „universitären Pseudowissenschaft.“ (Kutschera 2015b) Der Evolutionsbiologe Axel Meyer beschreibt auch für Nicht-Naturwissenschaftler verständlich, wie Gene unser Leben bestimmen und spricht vom „Genderchaos“ (Meyer 2015: 166 ff.), und dass Genderforschung mehr Ideologie als Wissenschaft sei. (Meyer 2017)

Auch in den Sozialwissenschaften selbst ist die Disziplin hoch umstritten. Die Soziologin Diefenbach spricht von politischer Ideologie, die nichts mit Wissenschaft zu tun habe, ihr sogar Schaden zufüge (Diefenbach 2019: 84) Sie nennt dazu drei Themenbereiche, die sie ausführlich begründet. Demnach handelt es sich erstens „bei den Studiengängen in „Gender Studies“ bestenfalls um ein [...] Hobby und schlechtestenfalls um eine politische Ideologie“. (ebd.) Zweitens schadet „Gender Studies“ der Wissenschaft und besonders den Sozialwissenschaften, indem sie deren Fortschritte unterlaufe, „sich von akademischen „Schwätzbuden“ zu Wissenschaften zu emanzipieren, die belastbare Beschreibungen von

Zusammenhängen und Erklärungen sozialer Phänomene liefern.“ (ebd. 85) Drittens führt sie an,

„dass die Basis von ‚Gender Studies‘ eine politische Ideologie ist bzw. ‚Gender Studies‘ eine gesellschaftspolitisch begründete, bewusst an Hochschulen implementierte Einrichtung ist, die Zubringerdienste an eine bestimmte politische Ideologie leisten und sie mit vermeintlich wissenschaftlicher Legitimation versehen soll.“ (ebd.)

Weiter beschreibt sie unter Zitierung der zu erreichenden Kompetenzen im Masterstudiengang der Humboldt Universität zu Berlin: „‚Gender-Kompetenz‘ wird hier sehr offen nicht als wissenschaftliche Kompetenz beschrieben, sondern als eine Kompetenz für politische Agitation und Intervention.“ (ebd.92). Auch kritisiert sie die Verbreitung der Gender Studies über mittlerweile viele Fachbereiche:

„Man muss Gender Studies daher als ein Mistfach bezeichnen, das nicht nur an den Wirtschaftswissenschaften parasitiert, sondern deren Entwicklung beschädigt: Sie schädigen die Wirtschaftswissenschaften u. a. dadurch, dass sie als ein Ergebnis von politisch gewollter Institutionalisierung Forschungsgelder binden, die ansonsten wissenschaftlicher Forschung zur Verfügung gestanden hätten, und Lehrpotenziale, die ansonsten für die wissenschaftliche Lehre hätten genutzt werden können.“ (ebd. 99)

Die Gender-orientierten Curricula in den einzelnen Fächern halten wissenschaftlichen Ansprüchen keineswegs stand. (Klein 2015: 8) Niemand – auch die angeblichen Biologinnen nicht – sind im Fach Biologie oder den Biowissenschaften oder deren Didaktik in Forschung und Lehre ausgewiesen! Stattdessen greifen sie auf nahezu alle Fachdidaktiken über (Arnold & Roßa 2012: 11 ff.), da dort der geringste Widerstand zu erwarten ist. Dort deuten sie – wie beispielsweise in der Biologie

– empirisch gewonnene Daten zur Geschlechterbestimmung in ihrem ideologischen Sinn um. (Palm 2012: 69 ff.)

Unter der Rubrik des „Doing Gender“ hatte der baden-württembergische Bildungsplanentwurf 2015 seinerzeit deutschlandweit für Aufsehen gesorgt. Der „rot-grüne Gesinnungslehrplan“ war in der FAZ zu lesen. (Schmoll 2014) Er wollte allen Schulen und Fächern vorschreiben wollte, die Schüler gender-sensibel zu machen. So wurden bereits im Vorfeld Achtklässler dazu aufgefordert, sich Klarheit darüber zu verschaffen, ob sie wirklich heterosexuell seien oder sein wollten. Dies hatte zu einer starken Polarisierung der Bevölkerung mit wochenlangen Demonstrationen geführt. Letztlich wurden die umstrittenen Passagen nach einem Machtwort von Ministerpräsident Kretschmann aus dem Entwurf entfernt. Klein beschreibt diese Entwicklung wie folgt:

„Die verbindliche Integration dieser mehr als fragwürdigen und teilweise absurden Vorstellungen in Unterrichts- und Ausbildungskonzepte nicht nur des Faches Biologie gleicht einem ideologischen Durchgriff in die Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Fächer und stellt damit einen völlig inakzeptablen Eingriff in die Freiheit von Forschung und Lehre dar. Was dort propagiert wird, ist das Gegenteil eines diversitätssensiblen Umgangs mit Geschlecht, Kultur und Religion in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft. Es leistet der Akzeptanz der sexuellen Vielfalt einen Bärendienst.“ (Klein 2015: 8)

Anstatt sich nun auf fachlicher Ebene mit diesen Vorwürfen auseinanderzusetzen, ist jegliche Kritik unerwünscht. Wer dagegen aufbegehrt, muss mit der Diffamierung und Diskreditierung der eigenen Person oder der Zensur kritischer Beiträge rechnen, wird als „reaktionär“, oder wie im vorliegenden Bericht des Rechtspopulismus oder -extremismus bezichtigt. Dazu Klein weiter:

„Es ist erstaunlich, wie Minoritäten, offenbar mit politischer Unterstützung, der Mehrheit ihre Vorstellungen mit fast religiösem Eifer diktieren können. Um ihre Überzeugungen durchsetzen zu können, schaffen sie ein Klima, in dem nicht mehr der Diskurs gedeiht, sondern Andersdenkende durch Verdächtigungen und Anschuldigungen eingeschüchtert und verängstigt werden. Wer dagegen aufbegehrt, muss mit der Diffamierung und Diskreditierung der eigenen Person oder Zensur kritischer Beiträge rechnen.“ (Klein 2015: 8)

Evolutionsbiologen, die sich kritisch zu den „Gender Studies“ äußern, müssen damit rechnen, auf Druck der entsprechenden Abteilungen an den Hochschulen für vorgesehene Vorträge ausgeladen zu werden, selbst dann, wenn beispielsweise das Thema der Einführung in das Studium Generale nichts mit den „Gender Studies“ zu tun hat. (HNA 2016)

Selbst unter Feministinnen tobt inzwischen innerhalb der verschiedenen Gender-, Queer- und Diversity-Abteilungen ein erbitterter Kampf um Sinn und Unsinn der „Gender-Studies“ mit gegenseitigen Rassismuskorrekturen, wie man an dem öffentlich ausgetragenen Streit zwischen Alice Schwarzer und der Queer- und Diversity-Vertreterin Judith Butler aus den USA und ihrer deutschen Statthalterin Sabine Hark von der Humboldt Universität mehr als deutlich vor Augen geführt bekam. (Butler/Hark 2017; Schwarzer 2017) Ursache war das Erscheinen des Buches „Beißreflexe“ unter der Herausgeberin Patsy l'Amour laLove, nach eigenen Angaben „Polit-Tunte und Geschlechterforscherin“ an der Humboldt-Universität Berlin. Hier üben diverse Autoren aus dem eigenen Spektrum harsche „Kritik an queerem Aktivismus, autoritären Sehnsüchten, Sprechverboten“, so der Untertitel. (l'Amour laLove 2017) Nach Erscheinen des Buches gab es massive Kritik an den Autoren bis hin zur Androhung von Waffengewalt. Alice Schwarzer hatte daraufhin einige der Autoren in ihrer Zeitschrift Emma über „Denkverbote und Psychoterror“ mit Angriffen auf die Diversity-Abteilung von Butler und Hark nachlegen lassen. Gender- und Queer-Studies beteiligten sich aktiv an einer Zensur, an einer regulierenden

Sprachpolitik und verhinderten die freie Meinungsäußerung. Von der ursprünglichen Ausrichtung, das Bewusstsein für die historische Entwicklung der Geschlechterrollen und damit ihrer Veränderbarkeit zu schärfen, sei nichts mehr übriggeblieben:

„Gender-Studies-Kurse tragen nunmehr Titel wie ‚Muslim Queer Subjectivities and Islamic Ethics‘ oder ‚Einführung in die interdependente VerRücktheitsforschung/Mad Studies‘ [...] Der queerfeministische Nachwuchs pöbelt auf dem Campus, in den Straßen und im Internet gegen ‚weiße Cis-Männer‘, gegen ‚TERFS‘ (trans exclusionary radical feminists, also radikale Feministin, die Transmenschen ausschließt) oder ‚SWERFS‘ (sex worker exclusionary radical feminist, also radikale Feministin, die Sexarbeiterinnen ausschließt), prangert unentwegt ‚Privilegien‘ anderer an, fordert geschlechtsneutrale Pronomen ein und sinniert mit weinerlicher Verve über ‚Verletzbarkeit‘. Das persönliche Leiden an der Welt wird zum wissenschaftlichen Thema verklärt, Schuld für das eigene Befinden als Dritte personifiziert.“ (Vukadinovic 2017)

Exkurs: Netzwerk Wissenschaftsfreiheit

Innerhalb des linken Spektrums ist ein erbitterter Kampf, ja geradezu ein Kulturkrieg mit Anfeindungen und Ressentiments ausgebrochen, in dem man sich das Linkssein gegenseitig abspricht. „Was ist links?“ titulierte die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung in ihrer Ausgabe vom 21.03.2021 (Encke 2021: 37). Die traditionelle Linke habe dabei eine Politik der sozialen Gerechtigkeit im Blick. In dem Artikel wird aus dem Mitte April erscheinenden Buch „Die Selbstgerechten“ von Sahra Wagenknecht zitiert, die dem links-identitäten Block, der sich selbst gerne als emanzipatorische Linke sieht, nichts weniger als die Spaltung der Gesellschaft vorwirft. Von „Lifestyle-Linke“ ist die Rede. Vor allem die Grünen sowie Teile der SPD und der eigenen Partei gehörten dazu. „Er sorgt sich ums Klima und setzt sich für Emanzipation, Zuwanderung und

sexuelle Minderheiten ein“, wird Sahra Wagenknecht zitiert. (ebd. 37) In ihrem Buch mache sie sich lustig über „Triggerwörter und Gendersternchen“ und der ständigen Suche nach Wörtern, die irgendjemand auch nur im weitesten Sinne verletzen könnte und die es zu vermeiden gelte. (ebd.) Wie dem Beitrag weiter zu entnehmen ist, stehe dies in unmittelbarem Zusammenhang mit dem derzeit viel beachteten Buch „Generation beleidigt – von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei“ der französischen Feministin Caroline Fourest, die von einer „Plage der Sensibilität“ spricht. (ebd.) Die Autorin kritisiere u. a. die durchaus auch militant agierende identitäre Linke für deren Kultur- und Werterelativismus, der bis zur Lächerlichkeit getriebenen politisch in ihrem Sinne korrekten Sprache, einem absurden Antirassismus-Verständnis – keine Gleichbehandlung aller Menschen –, sowie die Forderung nach „Safer Space“ für besonders Sensible. (ebd.) „Reden darf, wer die richtige Identität hat“, berichtet die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung im Politikteil der gleichen Ausgabe im Hinblick auf den tobenden Kampf um die Meinungsfreiheit an französischen Hochschulen, wobei die Linke gemeinsame Sache mit den Islamisten mache. (Wiegel 2021: 38) Für landesweite Aufmerksamkeit Sorge derzeit die Hochschule von Grenoble, als Aktivisten der links-identitären Bewegung die Namen von zwei Professoren an den Fassaden des Politikwissenschaftlichen Instituts plakatierten, sie des Faschismus und Islamophobie bezichtigten und ihre unmittelbare Entlassung verlangten. Der Fall sei ein Musterbeispiel dafür, wie die identitäre Linke die Meinungshoheit anstrebe und keinen Widerspruch dulde, so Fourest im Gespräch. (ebd.) Die Meinungsfreiheit sei erheblich bedroht. Die Kritik an Karikaturen von Charlie Hebdo zu Tabuthemen des islamistischen Antisemitismus und dem Frauenbild im Islam habe schon vor den Anschlägen von 2015 zu einer ernststen Bedrohungslage geführt, äußerte sich die frühere Journalistin der Satirezeitschrift. (ebd.)

Diese Beispiele zeigen, dass sich links-identitäres Gedankengut und Cancel Culture vor allem an den Hochschulen immer weiter verbreitet. „Ein Gespenst geht um in Deutschland. Das Gespenst der identitären Linken.

Diese findet, dass bestimmte Menschen vom Diskurs ausgeschlossen gehören. Meinungsfreiheit ja, aber bitte nur in dem von ihr vordefinierten Raum, nach den Massstäben der eigenen <diversity>“, titulierte in einem Kommentar zu dieser Entwicklung die NZZ. (Prantner 2021) Ziel ist es, nur noch die Diskurse zuzulassen, deren Inhalte von einer sich im Recht glaubenden Gruppe vorab genauestens definiert werden. Das wiederum ist dann das Ende eines dringend notwendigen Diskurses und vor allem auch demokratiegefährdend.

Der vorliegende Bericht zeichnet ausführlich und unter Hinzunahme vieler Daten eine Bedrohungslage der Demokratie durch verschiedene rechts-identitäre Gruppierungen auf (vgl. Kapitel A). Von der Bedrohungslage für die Freiheit für Forschung und Lehre und für die Demokratie durch links-identitäre Bewegungen findet man im Bericht kein Wort. Daraus kann man schließen, dass die Kommission zumindest in den Teilen, die diesen Diskurs betreffen, ähnliche Argumentationslinien vertritt.

Meinungsformierung durch Political Correctness, Cancel Culture mit zunehmender Anfeindung und Ausgrenzung, das Anprangern von Personen mit konträren Meinungen, die Zunahme an feindseligen Debatten sowie der Aufbau eines Konformitätsdrucks hat vor allem an den Hochschulen Anfang 2021 zu einer Gegenbewegung in der Wissenschaft geführt. Beklagt wird vor allem die zunehmende Verengung des Diskursraumes. „Was nicht genehm ist, wird abgelehnt“. (ZEIT Campus 2021) Immer mehr Professorinnen und Professoren sehen nicht nur durch diese Vorgänge die Wissenschaftsfreiheit in Deutschland erheblich bedroht. Nicht zuletzt fand die Gründung des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit Anfang dieses Jahres große Beachtung in der überregionalen Presse. Aktuell haben sich bereits mehr als 300 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Hochschulen dem gemeinsamen Anliegen angeschlossen, „die Freiheit von Forschung und Lehre gegen ideologisch motivierte Einschränkungen zu verteidigen und zur Stärkung eines freiheitlichen Wissenschaftsklimas beizutragen.“ (NWWF 2021: o. D.) Das Netzwerk Wissenschaftsfreiheit

sieht die Gefahr, „dass die verfassungsrechtlich verbürgte Freiheit von Forschung und Lehre zunehmend unter moralischen und politischen Vorbehalt gestellt werden soll.“ (ebd.) Es gebe immer mehr Versuche, „der Freiheit von Forschung und Lehre wissenschaftsfremde Grenzen schon im Vorfeld der Schranken des geltenden Rechts zu setzen.“ (ebd.) Weiterhin heißt es dort:

„Einzelne beanspruchen vor dem Hintergrund ihrer Weltanschauung und ihrer politischen Ziele, festlegen zu können, welche Fragestellungen, Themen und Argumente verwerflich sind. Damit wird der Versuch unternommen, Forschung und Lehre weltanschaulich zu normieren und politisch zu instrumentalisieren. Wer nicht mitspielt, muss damit rechnen, diskreditiert zu werden. Auf diese Weise wird ein Konformitätsdruck erzeugt, der immer häufiger dazu führt, wissenschaftliche Debatten im Keim zu ersticken.“ (ebd.)

Weiterhin stellt das Netzwerk Wissenschaftsfreiheit fest, dass sich Hochschulangehörige bei der Ausübung ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit „moralischen, politischen und ideologischen Beschränkungen und Vorgaben zu unterwerfen“ haben:

„Sowohl Hochschulangehörige als auch externe Aktivisten skandalisieren die Einladung missliebiger Gastredner, um Druck auf die einladenden Kolleginnen und Kollegen sowie die Leitungsebenen auszuüben. Zudem wird versucht, Forschungsprojekte, die mit den weltanschaulichen Vorstellungen nicht konformgehen, zu verhindern und die Publikation entsprechend missliebiger Ergebnisse zu unterbinden.“ (ebd.)

Von allen Bedrohungen der Freiheit von Forschung und Lehre und damit der Wissenschaft selbst, der Polarisierung nicht nur im akademischen Bereich, sondern letztlich auch der Gesellschaft, sucht man im Bericht vergeblich nach entsprechenden Textstellen oder Kapitel.

Die Kommission, die den vorliegenden Bericht erstellt hat, muss sich an vielen Stellen vorwerfen lassen, genau diese moralischen, politischen und ideologischen Haltungen selbst als nicht diskutierbar und alternativlos vorgeben zu wollen. Mit ihrem Verständnis, politische Bildung sei demokratische Bildung, geht sie über die Vorgaben des Grundgesetzes und der Verfassung hinaus. Daher auch der mehrmalige deutliche Hinweis, dass politische Bildung nicht neutral sei. Selbstverständlich hat die Kommission die Aufgabe, im Sinne einer demokratischen Bildung eindringlich vor Rechtspopulismus und Rechts-extremismus zu warnen. Gleichzeitig aber die Gefahren durch Islamismus, islamistischen Terror, Linksextremismus und links-identitären Bewegungen zu verharmlosen oder nicht zu erwähnen, polarisiert die politische Bildung schon im Kindes- und Jugendalter. Daher muss sich die Kommission den Vorwurf gefallen lassen, einen einseitigen Bericht mit moralisierenden und ideologischen Vorgaben erstellt zu haben, der weit über die demokratische Bildung im Hinblick auf die Verfassung und das Grundgesetz hinausgeht. Politische Bildung – auch demokratische Bildung – muss an dem Auftrag gemessen werden, inwieweit sie Brücken in einer sich zunehmend polarisierenden Gesellschaft baut und nicht schon vorhandene Gräben noch vertieft. Dies ist der Kommission mit dem vorgelegten Bericht leider nicht gelungen.

Quellen

Arnold, K. H., Roßa, E. (2012) Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik. In: Kampshoff, M., Wiepcke, C. (Hrsg.) Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. S. 11-24, Springer Wiesbaden

Bandelt H. J. und Matschull, H. J. (2016) Denken darf hier nur der Taschenrechner. FAZ, 28.05.2016, Nr. 122

Battis, U. (2019) Reden, Streiten, Schweigen? Grenzen der Freiheit. DUZ Magazin S. 29

Burchardt, M., Krautz, J. (2013) „Neue Lernkultur“ im Musterländle. FAZ, 10.05.2013, 107: 7

Gruschka, A. (2018) Andreas Gruschka im Interview mit Stefany Krath „Kompetenzorientierung ist nicht eine Erfindung von Pädagogen, sondern von der OECD in Paris.“ Deutsche schulische Arbeit im Ausland, Begegnung, Heft 1

Brodkorb, M. (2013) Warum Inklusion unmöglich ist. In: Profil, Düsseldorf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Referat Öffentlichkeitsarbeit (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin. PDF verfügbar über <https://www.bmfsfj.de/kinder-und-jugendbericht/gesamt>

Butler, J, Hark, S. (2017) Die Verleumdung. DIE ZEIT Nr. 32

Dammer, K. H. (2015) Vermessene Bildungsforschung. Pädagogik und Politik, Bd. 8, Schneider Verlag

Decker, F. (2006): Die populistische Herausforderung. Theoretische und ländervergleichende Perspektiven. In: Frank Decker (Hrsg.): Populismus in Europa. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 12.

Decker, F. / Hartleb, F. (2006): Populismus auf schwierigem Terrain. Die rechten und linken Herausfordererparteien in der Bundesrepublik. In: Populismus in Europa. Hrsg. von Frank Decker. Bonn 2006, S. 191-215.

Decker, F., Lewandowski, M. (2009) Populismus Erscheinungsformen, Entstehungshintergründe und Folgen eines politischen Phänomens. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

Diefenbach, H. (2019) „Gender Studies“: Politische Ideologie statt Sozialwissenschaft. In: Schulze-Eisentraut, H., Ulfig, A. (Hrsg.) Gender Studies. Wissenschaft oder Ideologie? Deutscher Wissenschaftsverlag, Baden-Baden

Enke, J. (2021) Was ist heute links? Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 11 v. 21.03.

Fend, H. (2008) Neue Theorie der Schule, 2. Auflage, Wiesbaden, S. 50

Forschung & Lehre (2020b) DFG und Dieter Nuhr einigen sich. 9/20, S. 734

Gerland , P., Raftery, A.E., Ševčíková, H., Danan Gu, N.L., Spoorenberg, T., Alkema, L., Fosdick, B.K., , J., Lalic, N., Bay, G., Buettner, T., Heilig, G.K., Wilmoth , J. (2014) World population stabilization unlikely this century. Science 10, Vol. 346, Issue 6206, pp. 234-237

Gloi-Hänsle, A.: Was bringt und der Kompetenzbegriff? In: Klein, H. P. (2016) Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel. ZuKlampen, Springe

Gruschka, A. (2016): Entsachlichung. Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zweck ihrer Kolonisierung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 53, S. 47-57.

Gruschka, A. (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen/Farmington Hills: Budrich.

Gruschka, A. (2018) „Kompetenzorientierung ist nicht eine Erfindung von Pädagogen, sondern von der OECD in Paris. Andreas Gruschka im Interview mit Stefany Krath. Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland, Heft 1

Gruschka, A. (2014) Lehren. Kohlhammer. Stuttgart

Gloi-Hänsle, A.: Was bringt und der Kompetenzbegriff? In: Klein, H.P. (2016) Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel. ZuKlampen, Springe

Hattie, J. (2009): Visible Learning. London/New York: Routledge.

Häusler, A. (Hrsg.): Rechtspopulismus als „Bürgerbewegung“ – Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien. VS, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008

Kahnert, J. (2014) Das Zentralabitur im Fach Mathematik. Empirische Erziehungswissenschaft. Waxmann, Münster

Klein, H. P. (2021) Die Hamburger Abituraufgaben von 2005 bis 2015. Journal für Didaktik der Biowissenschaften (F), in press

Klein, H. P. (2012) Chaos in der Lehrerbildung. Die verhängnisvolle Abkehr der Fachdidaktik von der Fachwissenschaft. In: Mitteilungen des deutschen Germanistikverbandes. Heft 2. V&Runipress Göttingen. S. 134-136

Klein, H. P. (2020) Die wundersame fachliche Entkernung der Lehrerausbildung und ihre Folgen. In: Scheid, C., Wenzl, T Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerausbildung?* S. 37-53. Springer, Wiesbaden

Klein, H. P. & Dietz, C. Die Hamburger See-Elefanten. Eine vergleichende qualitative Analyse von zwei Zentralabituraufgaben im Fach Biologie von 2005 und 2010. *Journal für Didaktik der Biowissenschaften (JfDB)* 5, (2014), S. 72-90

Klein, H. P. (2010): Die neue Kompetenzorientierung. *Journal für Didaktik der Biowissenschaften (F)* 1, S. 1-8.

Klein, H. P. (2016) Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel. *ZuKlappen, Springe*

Klein, H. P. (2013) Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. In: Liessmann, K., Lacina, K. (Hrsg.) *Sackgassen der Bildungsreform*. S. 77-102, Facultas Verlag, Wien.

Klein, H. P. (2018) Abitur und Bachelor für alle. Wie ein Land seine Zukunft verspielt. *ZuKlappen, Springe*

Klein, H.P. (2021) Ist das Kompetenz oder kann das auch weg? In: *Lehren aus dem Bildungswesen für den außerschulischen Bereich*. Punktum 1/21, S. 4-9

Klein, H. P. (2015) Heldenhaften Spermien und wachgeküsste Eizellen. *FAZ* vom 25.05.2015, S. 8

Klein, H. P. (2013) Praxis der Unbildung. Elternsprechtag an der Uni. *Wirtschaftswoche* vom 11.05.2013

Kirschner, P. A., Sweller, J., Clark, R. E. (2005) *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery,*

Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 41(2), 75–86

Lemmermeyer, F., Kühnel, W., Spindler, M., Klein, H. P. (2019) Zentralabitur 2019: Weitere Absenkung der mathematischen Anforderungen. Journal für Didaktik der Biowissenschaften August 2019, Vol.3, pp. 92-98

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H. E.; Vollmer, H.; Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF 2003, 224 S. - (Bildungsforschung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209019

Kober, M. (2019) Evaluation von Ansätzen zur Prävention von linker Militanz und Linksextremismus. Hrsg.: Nationales Zentrum Kriminalprävention c/o Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, Bonn

Kraus, J. (1998) „Auf dem Weg zum Abitur light“. Spektrum der Wissenschaft 6.

Kraus, J. (2015) „Aus Lehrplänen sind Leerpläne geworden“. Lehrerverband kritisiert Bildungspolitik. Josef Kraus im Gespräch mit Nana Brink. Deutschlandfunk Kultur. 24.03.

Kraus, J. (2017) Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt. Herbig, Bad Aibling

Kühnel, W. (2015) Modellierungskompetenz und Problemlösekompetenz im Hamburger Zentralabitur zur Mathematik. Math. Semesterberichte. Springer, Berlin DOI 10.1007/s00591-015-0145-9

Kutschera, U. (2016) Das Gender-Paradoxon. Hopf, Berlin

l'Amour laLove, P. (2017) (Hrsg.) Beißreflexe: Kritik an queerem Aktivismus, autoritären Sehnsüchten und Sprechverboten. Querverlag

Ladenthin, V. (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. Profil Nr. 9

Liessmann, K. (2007) Theorie der Unbildung. Zsolany, Wien

Liessmann, K. (2014) Geisterstunde. Praxis der Unbildung. Zsolany, Wien

Marx, K. (1844): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. Paris

Marx, K. / Engels, F. (1848): Manifest der Kommunistischen Partei. London

Marx, K. (1859): Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Vorwort, London

Marx, K. (1973) Kritik des Gothaer Programms, MEW 19, 4. Auflage, S. 13-32, Berlin

Maxton, G., Randers, J. (2016) Reinventing Prosperity: Managing Economic Growth to Reduce Unemployment, Inequality and Climate Change. A report by the club of Rome. David Suzuki Institute, #Greystone Books, Vancouver/Berkley

Meadows, D., Meadows, D., Randers, J., Behrens, W. W. (1972) III The Limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. Universe Books, New York

Meadows, D., Meadows, D., Randers, J., Behrens, W. W. (1987) III.: Die Grenzen des Wachstums 1972, Übersetzung von Hans-Dieter Heck, 14. Aufl., Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart

Meißner, H. (2012): „Es wimmelt vor lauter Kompetenzen“. FAZ vom 05.07.2012

Meyer, A. (2015) Adams Apfel und Evas Erbe. Bertelsmann, München.

Meyer, A. (2017) Alternative Geschlechter. Gender Studies sind mehr Ideologie als Wissenschaft. In: Schulze-Eisentraut, H., Steiger, T., Ulfig, A. (Hrsg.) Die Quotenfalle. Warum Genderpolitik in die Irre führt. S. 23-27

Nida-Rümelin, J. und Klein, H. P. im Gespräch (2015) Eine Durchakademisierung der Bevölkerung ist völlig kontraproduktiv. Profil 10, S. 14-23

Pollmann, M. (2016) Marion Pollmanns Zur Kritik der Kompetenzorientierung.

Manuskript des Eröffnungsreferats des 4. Zukunftsforum Lehrerinnenbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft „Kompetenz ohne Erkenntnis? Lernen und Lehren im Referendariat in Zeiten der Standardorientierung“ Bremen / 29.09.2016

Prantner, C. (2021): Sicherheitsreport zeigt: Die Akzeptanz für die Corona-Massnahmen der deutschen Regierung geht zurück. NZZ vom 10.02.2021

Prenzel, A. (2006) Pädagogik der Vielfalt, 3. Auflage, Wiesbaden, S. 191.

Randers, J., Maxton, G. (2016) Ein Prozent ist genug: Mit wenig Wachstum soziale Ungleichheit, Arbeitslosigkeit und Klimawandel bekämpfen. Oekom Verlag, München

Ravitch, D. (2010): The Death and Life of the Great American School System: How Tests and Choice are Undermining Education. Basic Books, New York

Rensmann, L. (2006): Populismus und Ideologie. In: Frank Decker: Populismus: Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv? Springer, 2006, S. 59.

Sander, W. (2014) Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: ders. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach 2014, S. 113-126

Schmoll, H. (2014) Grün-rote Pädagogik. Der Gesinnungslehrplan. FAZ vom 23.01.2014

Schwarzer, A. (2017) Der Rufmord. DIE ZEIT, Nr. 33

Türcke, C. (2016) Lehrerdämmerung. C.H. Beck, Nördlingen

Türcke, C. (2012): Wie das Lernen sein Gewicht verliert. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 176, 12.

Vukadinovic, V.S.(2017) Butler erhebt Rassismus Vorwurf. EMMA, 28.07

Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen (1921), I. Teil, S. 1-182).

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Beltz: Weinheim, Basel, 17-31.

Wiegel, M. (2021) Reden darf, wer die richtige Identität hat. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 11 vom 21.03.2021

Wittmann, Erich Ch. (2014) Von allen guten Geistern verlassen. Fehlentwicklungen des Bildungssystems am Beispiel der Mathematik. Profil, Nr. 6, Düsseldorf

Wocken, H. (2011) Das Haus der inklusiven Schule, 2. Auflage, Hamburg

Zierer, K. (2017) „Guten Morgen, Herr Lernbegleiter“. ZEIT Nr. 5 vom 26.01.2017

Internetquellen

Ärzteblatt (2021a) „No-COVID“-Initiative: Konzept für „grüne Zonen“
<https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/121055/No-COVID-Initiative-Konzept-fuer-gruene-Zonen/> [01.04.2021]

Ärzteblatt (2021b) Thrombosen nach COVID-19-Impfung: Theorie zur Pathogenese, Testung und Therapie. <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/122232/Thrombosen-nach-COVID-19-Impfung-Theorie-zur-Pathogenese-Testung-und-Therapie?rt=86a4df9777e1b410746b8c6172100824/> [01.04.2021]

Ärztezeitung vom 14.03.2021: EU-Kommissionsvize räumt Fehler bei Corona-Impfstoff-Beschaffung ein. <https://www.aerztezeitung.de/Politik/EU-Kommissionsvize-raeumt-Fehler-bei-Corona-Impfstoff-Beschaffung-ein-417872.html/> [01.04.2021]

Bmbf o. D.; Bundesministerium für Bildung und Forschung. Studienberechtigte <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K252.html> [01.04.2021]
Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Art 3
<https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf/> [01.04.2021]

BfV a o. D.; Bundesministerium für Verfassungsschutz: Islamismus und islamischer Terrorismus https://www.verfassungsschutz.de/DE/themen/islamismus-und-islamistischer-terrorismus/islamismus-und-islamistischer-terrorismus_node.html/ [01.04.2021]

BfV b o. D.; Bundesministerium für Verfassungsschutz: Linksextremismus. https://www.verfassungsschutz.de/DE/themen/linksextremismus/linksextremismus_node.html/ [01.04.2021]

BZ (2021) Zustimmung zum Corona-Lockdown fällt in Deutschland immer weiter. 01.03. <https://www.bz-berlin.de/deutschland/zustimmung-zum-corona-lockdown-faellt-in-deutschland-immer-weiter/> [01.04.2021]

DLF (2020) „Forscher hatten so einen Virus schon länger auf dem Radar“. Dennis Carroll im Gespräch mit Peter Sawicki. Deutschlandfunk. 01.04.
https://www.deutschlandfunk.de/coronavirus-forscher-hatten-so-einen-virus-schon-laenger.694.de.html?dram:article_id=473757/ [01.04.2021]

Forschung & Lehre (2020a) DFG löscht Beitrag von Dieter Nuhr. 03.08.
<https://www.forschung-und-lehre.de/politik/dfg-loescht-beitrag-von-dieter-nuhr-3001/> [01.04.2021]

Forschung & Lehre (2020c) Krisenkommunikation. Statement von Dieter Nuhr wieder online. 06.08. <https://www.forschung-und-lehre.de/statement-von-dieter-nuhr-wieder-online-3006/> [01.04.2021]

Fowid Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland. (2020) Akzeptanz von Homosexualität 10.12. <https://fowid.de/meldung/akzeptanz-homosexualitaet/> [01.04.2021]

Gender Curricula o. D. für Bachelor und Master. www.gender-curricula.com [01.04.2021]

HNA (2016) Nach Kritik: Uni Marburg lädt Kasseler Forscher aus.
<https://www.hna.de/kassel/kasseler-forscher-ausgeladen-6259701.html/> [01.04.2021]

Kutschera, U. (2015) Universitäre Pseudowissenschaft. Ursprünglicher Druck: Humanistischer Pressedienst v. 13.04.2015. <http://www.evolutionbiologen.de/media/files/2015-hpd-Universitaere-Pseudowissenschaft.pdf/> [01.04.2021]

NWWF Netzwerk Wissenschaftsfreiheit 2021
<https://www.netzwerk-wissenschaftsfreiheit.de/> [01.04.2021]
Statista o. D. Studienberechtigungsquote nach Bundesländern.
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36704/umfrage/studienberechtigtenquote-nach-bundeslaendern/> [01.04.2021]

Seidel, E. (2021): „Das ist eine halbierte Aufklärung“. Interview mit Wilhelm Heitmeyer TAZ, 24.10. <https://taz.de/!1144773/> [01.04.2021]

Spiegel (2021) Ansehen der EU leidet massiv wegen Impfstoffbeschaffung. 21.02. <https://www.spiegel.de/politik/ausland/umfrage-ansehen-der-eu-leidet-massiv-wegen-impfstoffbeschaffung-a-06324c7a-b3be-4284-b226-3382756eb394/> [01.04.2021]

Zeit Campus (2021): „Was nicht genehm ist, wird abgelehnt“. Andreas Roedder und Sandra Kostner im Interview. Nr. 6, 03.02. <https://www.zeit.de/2021/06/freiheit-wissenschaft-netzwerk-andreas-roedder-sandra-kostner-forschungsfreiheit/> [01.04.2021]

Zeit Online (2019) Meinungsfreiheit: Mehrheit vermeidet öffentliche Aussagen zu vermeintlichen Tabuthemen. 23.05. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2019-05/meinungsfreiheit-oeffentlichkeit-deutsche-ifd-allensbach-studie/> [01.04.2021]

Zeit Online (2021) Der Stimmungsknick. <https://www.zeit.de/2021/09/corona-pandemie-politik-umfrage-unzufriedenheit/> [01.04.2021]

Prof. Dr. Henrique Schneider

**Gutachterliche Stellungnahme
zum 16. Kinder- und Jugendbericht
«Förderung demokratischer Bildung
im Kindes- und Jugendalter»**

Zusammenfassung

- Der Bericht der Sachverständigen offenbart ein defizitäres und teilweise widersprüchliches Verständnis von Demokratie.
- Auf den Wertekatalog des Grundgesetzes und der darin enthaltenen Bürgerrechte wird nur ausnahmsweise Bezug genommen; Elemente des Grundgesetzes und der Grundrechte werden im Bericht indirekt zur Disposition gestellt.
- Damit zusammenhängend nimmt der Bericht der Sachverständigen häufiger eine «wertethische Arbitrage» vor, das heißt die Bezugnahme auf Werte und Rechte geschieht opportunistisch.
- Der Bericht der Sachverständigen nimmt eine – mit Ausnahme des bereits genannten Defizits durchaus solide – Definition und Analyse des Begriffs der Demokratie vor, hält sich aber nicht oder nur opportunistisch an die eigenen Definitionen und Erkenntnisse.
- Insgesamt verbleibt der Bericht der Sachverständigen in einer ambivalenten Haltung zur Demokratie – selbst in der von den Sachverständigen definierten Form – und insbesondere zum deutschen Grundgesetz und den darin verankerten Grundrechten.
- Der Bericht der Sachverständigen schildert die Vielfalt der Demokratie als ein «Problemfeld» und eine «Herausforderung» und legt ihre Eingrenzung nahe.
- Die Vielfalt wird nicht untersucht; sie wird nicht als Ressource, namentlich für die Konfliktbewältigung und Integration, verstanden
- Im Bericht werden viele «Herausforderungen» für die Demokratie – zu Recht – untersucht; Stärken und Chancen der Demokratie werden hingegen nicht einmal angesprochen, geschweige denn analysiert.

- Der Bericht der Sachverständigen wertet die Zivilgesellschaft sowie ihre Gemeinschaften als Bildungs- und Lernorte der und für die Demokratie ab.
- Stattdessen wird – zumeist implizit, aber in den Empfehlungen explizit – auf einen Kausalzusammenhang von staatlicher Aktivität, staatlicher Finanzierung und demokratisch-politischer Bildung und damit Demokratie gesetzt.
- Dieser Zusammenhang ist analytisch falsch und führt sowohl zur Verdrängung der Zivilgesellschaft als auch zur Zentralisierung der demokratisch-politischen Bildung, was wiederum die Vielfalt der Demokratie erheblich einschränkt.
- Im Bericht der Sachverständigen finden sich verschiedene Elemente, die für das Erlernen der Demokratie wichtig sind; dazu gehören die Einordnung des Lernens als Rezipieren, die Übung von Toleranz und die Handlungsdimension.
- Insgesamt entsteht im Bericht der Sachverständigen der Eindruck, Bildung diene ausschließlich der demokratisch-politischen Unterweisung. Das wäre freilich falsch: Bildung dient der Entfaltung des Individuums, der Befähigung zum Denken und Handeln in Freiheit und Selbstverantwortung, um eine Vielzahl von Rollen – darunter, aber nicht primär, die politische – in Gemeinschaften und Gesellschaften wahrzunehmen.
- Der Bericht der Sachverständigen ist zuweilen einseitig-normativ und erliegt in vielen Passagen der Gefahr der Unterordnung aller Lebens- und Denkbereiche unter ein ideologisches Gebot, ohne Toleranz für anderslautende Werte, Meinungen und Standpunkte.
- Ebenso erliegt der Bericht der Sachverständigen teilweise der Gefahr, die Demokratie als Herrschaft des Staates über die Gesellschaft zu verstehen – anstatt sie als eine Gesellschaft, die sich selbst (über den Staat) regiert, zu konzipieren.

- Der Bericht der Sachverständigen ist in hohem Maße zirkulär im Sinne von Selbstbestätigung. Diese Zirkularität ist eine Folge von schweren methodologischen Mängeln; ein methodologisch klarer Analyserahmen sowie eine kritische Reflexion des eigenen Vorgehens fehlen im Bericht.

Teil 1: Der Demokratiebegriff im Bericht der Sachverständigen

1. Auftrag und Vorgehensweise

Diese gutachterliche Stellungnahme entsteht im Auftrag der AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag. Ihre Inhalte sind unabhängig vom Auftraggeber entstanden; sie wurden weder von ihm vorgegeben noch mit ihm abgesprochen; sie stehen auch nicht in Verbindung mit irgendeiner anderen Organisation, sondern gehen allein auf ihren Urheber zurück. Die hier angestellten Überlegungen fokussieren auf die Verwendung des Demokratiebegriffs im Bericht der Sachverständigen und berücksichtigen insbesondere die darin gegebenen Handlungsempfehlungen an die Politik.

Dieses Gutachten besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil wird neben dieser Erklärung des Auftrags eine Einordnung des Demokratiebegriffs vorgenommen. Der Schwerpunkt dieses Teils ist eine Auseinandersetzung mit den Kapiteln 1 bis 3 im Bericht der Sachverständigen (S. 85 bis 141). Der zweite Teil besteht aus allgemeinen Bemerkungen zum Bericht der Sachverständigen, wobei der Schwerpunkt auf der Zusammenfassung liegt (S. 45 bis 84). Der dritte Teil diskutiert die Empfehlungen an die Politik in Kapitel 21 des Berichts der Sachverständigen (S. 567 bis 571).

Im Folgenden wird der 16. Kinder- und Jugendbericht der Sachverständigen – ohne die Unterrichtung durch die Bundesregierung – «Bericht» genannt. Im zweiten Teil wird auch «Zusammenfassung» und im dritten Teil «Empfehlung» dafür verwendet. Diese Begriffswahl hat einen abkürzenden Zweck; die Autorschaft hinter dem Bericht, der Zusammenfassung und der Empfehlung ist die Gruppe der Sachverständigen.¹ «Stellungnahme» bezeichnet wiederum diese gutachterliche Stellungnahme. Eine gutachtliche Stellungnahme kann sich auf die Kernpunkte der Beurteilung konzentrieren und auf bereits vorliegende Untersuchungen beziehen, ohne diese im Detail prüfen zu müssen. Damit konzentriert sich diese Stellungnahme darauf, die im Bericht gemachten Aussagen zu evaluieren.

¹ Hier werden nur wenige Abkürzungen verwendet. Die allerwichtigsten sind «S.» für Seite, «BRD» für die Bundesrepublik Deutschland, «EU» für die Europäische Union.

2. Problemgeleitete Zeitdiagnose

In seiner Zeitdiagnose gibt der Bericht vor, den wichtigsten für seinen Analysebereich relevanten Megatrends nachzugehen. Der Bericht schränkt ein: Er untersucht die aus den Megatrends «erwachsenden Krisen, Anforderungen sowie Problem- und Konfliktlagen [...], die bislang in dieser Kontur und Stärke nicht zu verzeichnen waren. Sie werden sowohl als Aspekte eines Bedrohungskomplexes für den Erhalt von Demokratie als auch als Herausforderungen für deren Weiterentwicklung begriffen» (S. 85). In dem Zusammenhang wird auch von «Gefährdungen und Krisenphänomene[n]» gesprochen, welche «den Status quo der Demokratie von zwei Seiten herausfordern» (S. 85).

Damit ist die sogenannte Zeitdiagnose exklusiv eine Problemanzeige. Sie ist keine sorgfältige Abwägung der Stärken und Schwächen, Chancen und Gefahren der (deutschen) Demokratie, sondern die einseitige Auflistung von Problemfeldern. Das ist eine wichtige Verkürzung des Berichts, denn der Auftrag, die politisch-demokratische Bildung von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen, ist viel weiter gefasst, als eine Problemanzeige zu erarbeiten. Der Auftrag der Sachverständigen bedarf zwar einer Zeitdiagnose – doch eine Diagnose sollte umfassend und ausbalanciert erfolgen und kann sich nicht nur auf die Problemerkennung beschränken.

Dass eine differenzierte Diagnose selbst vor dem Hintergrund einer Problemanzeige gelingen kann, zeigt der Blick in die Forschung und Sachliteratur. Ohne ihre Inhalte zu würdigen, sei hier auf folgende Beispiele hingewiesen: Die Beiträge in Kneip et al. (2020) pflegen das gleiche Problemnarrativ wie der Bericht, stellen jedoch differenziertere Überlegungen zu den Stärken und Chancen der Demokratie in Deutschland im Lichte aktueller Megatrends an. Dorn et al. (2017) gehen ausdrücklich der Vielfalt der deutschen Parteiendemokratie angesichts der aktuellen Herausforderungen nach. Schneikert et al. (2019) suchen nach einer empirischen Einordnung ähnlicher Megatrends und wie sich diese auf die Wert- und Geringschätzung der Demokratie in Deutschland auswirkt.

Diese Beispiele zeigen, dass auch eine kritische und problemgeleitete Zeitdiagnose nicht auf die sorgfältige Abwägung aller Elemente verzichten kann. Dieser vollständige Verzicht ist im vorliegenden Bericht jedoch der Fall.

Auch die schon eingangs des Kapitels gezogene Folgerung ist vorschnell und unbegründet. Ausgehend von der Feststellung «Bei genauerer Betrachtung zeigen sich zunehmende Demokratieskepsis sowie eine Demokratie unterhöhrende <Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit> [...] bzw. <Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen> [...] allerdings nicht nur in (neu-)rechten Bewegungen, sondern als Breitenphänomene in der sog. gesellschaftlichen <Mitte>. Insofern wird Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform [...] nicht nur von den gesellschaftlichen und politischen Rändern her, sondern in vielfältigen Spielarten infrage gestellt» (S. 85–86) wird sofort gefolgert: «Im Sinne des in der Strategie der Bundesregierung bekundeten Interesses an einem sogenannten <Demokratieschutz> (s. o.) tut also demokratische politische Bildung not» (S. 86).

Hier fehlt zunächst eine logische Prämisse: Wenn die Demokratie erodiert, muss sie ja als schützenswerter Wert anerkannt werden, bevor logisch gefolgert werden kann, Demokratieschutz tue not. Dieses Bekenntnis zur Demokratie fehlt hier jedoch gänzlich. Wohlwollend könnte man annehmen, es sei selbstverständlich. Ebenfalls wohlwollend könnte man deuten, der Bericht weise dieses Interesse der deutschen Bundesregierung zu. Doch das Fehlen eines klaren Bekenntnisses zur deutschen Demokratie seitens der Sachverständigen ist eine Konstante – nicht nur in diesem Kapitel. Es wird lediglich angedeutet oder indirekt einbezogen. Denn ein Bekenntnis zur Demokratie als grundlegendem Wert, als grundlegende Staatsform und als schützenswerte Lebensform ist immer auch mit der substanziellen Erklärung verbunden, welches Verständnis von Demokratie man hat. Diese Stellungnahme zeigt unter Abschnitt 3, dass der Bericht ein defizitäres Verständnis von Demokratie aufweist – und das erklärt den vorliegenden logischen Fehler.

Die Passage geht nicht nur von einem logischen Fehler aus – das Fehlen einer Prämisse –, sondern sie zeigt bereits das Hauptmerkmal des Berichts: das inhaltliche Defizit seines Demokratiebegriffs. Die Forderung nach Demokratie steht in einem notwendigen Zusammenhang mit ihrer formalen, prozeduralen und inhaltlichen Ausrichtung. Verschiedene zeitgenössische Untersuchungen zur Demokratie als Wert in der BRD insistieren darauf, dass sie im Zusammenhang mit dem Grundgesetz und den darin verankerten Grundrechten stehen muss; siehe etwa Detjen (2009) oder Grawert (2010). Diese Verankerung erfolgt im Bericht nirgends – mehr dazu in Abschnitt 3 dieser Stellungnahme.

Im gleichen Abschnitt wird gefolgert, «Demokratieschutz» sei in der Form demokratischer, politischer Bildung zu erbringen. Der Bericht relativiert dann selbst, die politische Bildung könne nicht alle Probleme lösen und stellt flapsig fest, dass «auch die Sphären der Ökonomie und der Politik selbst in der Verantwortung stehen, versteht sich dabei fast von selbst» (S. 86). Gerade in der Folgerung – noch vor ihrer Relativierung – liegt eine weitere Verkürzung der Analyse vor. Es besteht keinerlei Grund zur Annahme, dass Bildung die Rolle erfüllen kann, die ihr hier unterstellt wird. Selbst wenn man sie im Zusammenhang mit «der Ökonomie» und «der Politik» versteht, werden doch wesentliche Interaktionsräume der Demokratie außer Acht gelassen, etwa die Zivilgesellschaft, die Kultur oder gemeinschaftliche Interaktionsräume unter vielen anderen. Außer Acht gelassen wird auch, dass die Logiken und Modi dieser Interaktionsräume ganz unterschiedlich sind und Unterschiedliches zulassen oder ermöglichen wollen.

Dem hier konstruierten Zusammenhang ist also mit Skepsis zu begegnen, denn erstens gibt es ihn in dieser Form nicht und zweitens erklärt der Bericht auch nicht, wie der Zusammenhang sein sollte. Wohlwollend kann man den Bericht als Plädoyer für ein umfassendes Demokratieverständnis interpretieren; weniger wohlwollend könnte man hier abschätzig von inhaltleerer Rhetorik sprechen.

Ohne diese Versäumnisse hier insgesamt zu behandeln, zeigen sie exemplarisch grundlegende logische und inhaltliche Mängel in diesem Kapitel und damit auch in der vom Bericht vorgenommenen Diagnose. Diese Mängel übertragen sich dann auf die Inhalte des Berichtes. Sie zeigen auch auf, wie wenig sorgfältig der Bericht vorgeht und in dieser fehlenden Sorgfalt Analyse und Positionen – also Beurteilungen – miteinander vermischt.

Diese Inkonsistenzen sowie Vermischungen von positiven Befunden und normativen Urteilen kommen im ganzen Kapitel – und im Bericht insgesamt – wiederholt vor. Beispiele dafür sind:

- «Die Anfeindungen, die (jugendliche) Klima- und Umweltaktivistinnen und -aktivisten in diesem Zusammenhang erleben, sind in hohem Maße besorgniserregend. Zudem machen die Diskurse zum Klimawandel exemplarisch deutlich, auf welche Weise in einem Zeitalter der Fake News wissenschaftliche Erkenntnisse desavouiert werden» (S. 89). Um welche Anfeindungen handelt es sich hier? Der Bericht macht dazu keine Angaben. Was sind Fake News? Auch dazu ist keine Analyse enthalten. Beide Aussagen werden nicht einmal belegt. Interessant ist, dass der Bericht in den Zeilen vor dem Zitat sich über Klimaskepsis äußert. Das ist befremdend, denn Klimaskepsis ist an sich weder antidemokratisch noch eine Anfeindung. Personen, welche die Energiewende ablehnen, werden vom Bericht in den gleichen Zusammenhang gestellt wie Personen, die Klimaskepsis hegen. Das überschreitet die Grenze des Absurden, denn auf der gleichen Seite wird im Bericht auf den Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) verwiesen. In seinen Szenarien für eine Klimapolitik, welche die Erderwärmung auf 1,5 Grad Celsius beschränkt, wird die Kernkraft als Teil des Mix in beinahe allen Szenarien einbezogen (IPCC 2018), was also nicht mit der Energiewende kompatibel ist. Auf jeden Fall ist es eine normative Suggestion, wenn Ablehnung gegenüber der Energiewende und Klimaskepsis im gleichen Satz vermengt werden. Es ist eine weitere

normative Suggestion, wenn diese zwei und «Anfeindungen» in den gleichen Zusammenhang genannt werden.

- «Die steigenden Militärausgaben gehen einher mit aggressiv formulierten oder gar umgesetzten Interessen von mehreren militärischen Großmächten wie Russland (Krim-Annexion), China (massive Menschenrechtsverletzungen gegenüber den Uiguren) und den USA (Ausstieg aus Atomabkommen mit dem Iran), wobei alte Bündnisstrukturen offener in Zweifel gezogen werden (Verhältnis USA – Europa, z. B. innerhalb der NATO) und in der Summe eine neue geopolitische Unübersichtlichkeit droht. Die Zuspitzung des Syrienkrieges im Frühjahr 2020 und die damit einhergehenden neuerlichen Fluchtversuche zeigen, dass Krieg und kriegerische Auseinandersetzungen für Jugendliche in Deutschland mitunter keine abstrakten Vorgänge mehr sind» (S. 92–93). Auch hier ist die Abgrenzung zwischen dem positiven Befund und der normativen Beurteilung unklar. Gerade aus US-amerikanischer Sicht sind es europäische Länder, welche die NATO hinterfragen – der Bericht legt nahe, das Problem gehe nur auf die USA zurück. Der Zusammenhang zwischen dem Krieg in Syrien und den Jugendlichen in Deutschland ist alles andere als eindeutig. Warum sollten die kriegerischen Auseinandersetzungen in Afrika die Jugendlichen in Deutschland weniger betreffen als jene in Syrien oder anderswo? Pflügt hier der Bericht eine normative Präferenz für Syrien? Im Übrigen sind die Menschenrechtsverletzungen Chinas² kein gutes Beispiel im Zusammenhang mit Aufrüstung und Krieg; viel bessere Beispiele wären hier die Aktionen Pekings im Südchinesischen Meer und die forcierte Entwicklung der eigenen Streitkräfte, einschließlich der Möglichkeiten zur atomaren Kriegsführung. Auf jeden Fall wird auch hier die analytische Unschärfe des Berichts deutlich.

² Der Autor diese Stellungnahme hält sie für verwerflich und für gefährlicher, als sie derzeit von Wissenschaft, Politik und Medien eingeschätzt werden.

Nach der Darstellung der Megatrends in dieser undifferenzierten, Fakten und Haltungen vermischenden Problemanzeige folgt die Diskussion der Krisen und Herausforderungen der Demokratie. Dabei werden vier untersucht: gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Legitimationsprobleme, autoritärer Nationalismus et al. und «Islamismus». Auch diese Diskussion erfolgt grob vereinfachend und mit der üblichen Konfusion von Fakten und Meinungen. Vor allem die allein unter der Krisen- und Herausforderungsperspektive behandelten Themen suggerieren, dass ein Phänomen, sobald es in diese Kategorie fällt, auch un- oder antidemokratisch ist. Um dieses Unvermögen des Berichts zu veranschaulichen, genügen folgende Beispiele:

- Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist in einer Demokratie und allgemein zweifelsohne problematisch.³ Darin liegt jedoch noch keine Berechtigung, von einem «GMF-Syndrom» zu sprechen (S. 94). Ein Syndrom ist ein Krankheitsbild. In den entsprechenden Fachwerken der Medizin und Psychologie ist kein entsprechender Eintrag zu finden. Zwar gibt es in Deutschland eine sozialwissenschaftliche Forschungsgruppe, welche den Begriff des Syndroms gebraucht, doch handelt es sich nicht um eine gut etablierte Forschungsposition, welche in der Mitte der Forschung steht. Eine entsprechende Kennzeichnung sowie Abwägung des Syndrom-Begriffs und seiner Verwendung fehlt hier vollends, was ein schweres wissenschaftliches Versäumnis ist und die normative Präferenz des Berichts belegt. Zudem stellt sich hier die Frage, wer die Krankheit trägt – sind es einzelne Menschen, wovon Medizin und Psychologie beim Vorliegen von Syndromen ausgehen, oder sind es Gemeinschaften, Gruppen, die Gesellschaft oder gar Deutschland und die deutsche Demokratie? Das lässt der Bericht offen. Ganz generell werden im Zusammenhang mit GMF im Bericht

³ Und – wie der Autor meint – ethisch verwerflich.

medizinische/psychologische Terminologie wie Syndrom und Neigung verwendet, was generell problematisch erscheint (S. 94).

- Bei den Legitimationsproblemen der Demokratie wird jede Ablehnung der Demokratie automatisch als ein Indikator für eine Krise und Herausforderung verstanden. Das ist schon historisch falsch. Die BRD hat gute Erfahrungen damit, Kreise der Bevölkerung und politische Bewegungen und Parteien, welche die Demokratie ablehnten, in die Demokratie zu integrieren. Begrifflich ist die Demokratie auf Herausforderung angewiesen und sie verbessert sich auch, wenn sie in Frage gestellt wird, denn sie hat die Ressourcen, mit Kritik umzugehen und diese zu ihrem Gewinn zu stärken (Salzborn 2012). Diese Lehren werden auch im vom Bericht zitierten Werk Deweys gezogen. Demokratie geht mit Meinungsverschiedenheit, Wettbewerb und teilweise mit Ablehnung einher. Eine gut funktionierende Demokratie verwandelt ebendiese Elemente in Ressourcen, um sie wiederum zu integrieren. Der Bericht will auch den Eindruck erwecken, diese Ablehnungen der Demokratie durch ein Fünftel der Bevölkerung sei neu und aktuell ein sehr ausgeprägtes Problem. Einen Beleg für diese These fehlt.
- Der autoritäre Nationalismus, der Rechtsextremismus und der Rechtspopulismus werden ebenso undifferenziert als Krisen und Herausforderungen eingestuft. Eine Differenzierung zwischen diesen Begriffen kommt kaum vor. Dabei wäre mit Blick auf die Gewalttaten in Deutschland auch der «Linksextremismus» einzubeziehen und mit Blick auf die historischen und aktuellen ideologischen Auseinandersetzungen in der Republik auch den «Linkspopulismus» zu untersuchen (BMI 2020). Ganz generell ist die Identifikation des Populismus mit un- oder antidemokratischen Tendenzen falsch (in diesem Zusammenhang interessant sind Möller 2017 und aus prononciert linker Perspektive Mouffe 2018). Populismus kann Menschen für Demokratie begeistern und nicht selten verwendet die politische Mitte den Populismus als Stilmittel, um Reformagenden beliebt zu

machen. Historische Beispiele dafür sind Willy Brandt mit der Ostöffnung oder Gerhard Schröder mit den Arbeitsmarktreformen (Korte 2003).

- «Islamismus» ist der einzige Indikator für Herausforderung und Krise, der im Bericht nuanciert wird. Die Nuancierung des Begriffes «Islamismus» ist angebracht. Die gleiche Differenzierung wäre auch bei den anderen Phänomenen angezeigt gewesen. Hier zeigt sich exemplarisch die normative Voreingenommenheit des Berichtes: Wenn dem Bericht der auch nur so geringfügige Anlass recht ist, dem Rechtspopulismus eine Gefahr zu attestieren, so blind ist er wiederum gegenüber dem «Islamismus». Kein einziger Hinweis wird als genügend erachtet, um von einer Gefahr, die aus dem «Islamismus» für die Demokratie in Deutschland ausgeht, zu sprechen.⁴ Mindestens die Anzahl der Gewalttaten und anderer Delikte deuten auf mögliche Zusammenhänge, die genauer untersucht werden müssten – und das allein schon deshalb, weil der Bericht im gleichen Kapitel «Anfeindungen» als etwas Undemokratisches einstuft (BMI 2020).

Gerade im Zusammenhang mit einer Zeitdiagnose versäumt der Bericht, auf die Gemeinschaften und auf die Zivilgesellschaft einzugehen. Gemeinschaften und zivilgesellschaftliche Akteure und Kanäle sind für Kinder und Jugendliche viel unmittelbarer als geopolitische Megatrends oder Krisen und Herausforderungen der Demokratie. Viele – um nicht zu sagen, die meisten – Kinder und Jugendliche wachsen in der Zivilgesellschaft auf und werden mit ihr sozialisiert. In den Gemeinschaften und Zivilgesellschaften lernen Kinder und Jugendliche, demokratisch zu denken, demokratisch zu handeln und sich demokratisch zu verhalten (siehe etwa Klein 2007, Gabor 2020 und selbst aus der Krisenperspektive Klein 2021).

⁴ Der Autor dieser Stellungnahme teilt die Haltung des Berichtes bezüglich «Islamismus» und Demokratie in Deutschland – aber genauso wenig Ansatzpunkte für eine Krise sieht er in den anderen vom Bericht untersuchten Phänomenen. Dass der Bericht bei allen anderen Phänomenen «Alarm schlägt», aber hier differenziert vorgeht, kann nicht aus den in Bericht gemachten Aussagen und angeführten Belegen folgen – diese Vorgehensweise ist nach Ansicht des Autors unredlich.

Dieses Versäumnis ist umso erstaunlicher, als gerade Teile der Zivilgesellschaft in Deutschland ähnlich Sorgen haben, wie der Bericht sie zum Ausdruck bringt – sich selbst aber als Kanal und Träger der demokratisch-politischen Bildung sehen. Neben der zuvor zitierten Literatur sei hier auf die im Jahr 2019 veröffentlichte «Charta für Zivilgesellschaft und Demokratie» verwiesen.

Zusammenfassend stellt diese Stellungnahme zur im Bericht vorgenommenen Zeitdiagnose fest:

- In der Zeitdiagnose werden Probleme, Herausforderung und Krise vorausgesetzt.
- Die potenziellen Problemfelder werden nicht einer sorgfältig und abwägenden Faktenfindung und Analyse unterzogen.
- Die potenziellen Problemfelder werden einseitig, undifferenziert und vermischt mit normativen Urteilen dargestellt.
- Für den Gegenstand des Berichtes zentrale Elemente – zum Beispiel die Zivilgesellschaft – werden ausgelassen.
- Die Zeitdiagnose erweckt den Eindruck, normativ voreingenommen zu erfolgen – das erklärt ihre Widersprüche, Unterlassungen und Hyperbeln.

3. Defizitärer Demokratiebegriff

Im zweiten Kapitel des Berichts wird das Verständnis der politischen Bildung insgesamt und der Demokratie insbesondere dargelegt. In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist der Begriff der Demokratie vielfältig; einige sprechen deshalb von einem «Sammelbegriff» (Croissant et al. 2017). Folgende Elemente gehören zu ihr, wobei diese eher im Sinne von Familienähnlichkeit als von kumulativ-konstitutiven Elementen zu verstehen sind (vgl. Vetter & Remer-Bullow 2017 sowie Morlock 2018):

- Demokratie basiert auf der Freiheit des Individuums, politische Entscheide zu treffen, Handlungen vorzunehmen sowie Meinungen und Werthaltungen öffentlich zu machen.
- Diese Freiheit geht mit Verantwortung einher: Das Individuum trägt Verantwortung – allein oder primär – für politische Entscheide, Handlungen sowie öffentlich gemachte Werthaltungen und Meinungen.
- Demokratie garantiert die individuelle Gleichheit vor Recht und Gesetz, wobei sie unterscheiden kann zwischen den Trägern politischer Verantwortung – Bürgerinnen und Bürger – und anderen Menschen.
- Gerade weil diese Unterscheidung vorgenommen werden kann und aus Rücksicht auf diejenigen, welche ihre Werthaltungen und Meinungen in der kollektiven Entscheidung nicht zum Durchbruch verhelfen können, sieht die Demokratie den Schutz von Minderheiten vor.
- Der Schutz von Minderheiten kann sowohl inhaltlich als auch prozedural geschehen, oft geschieht er in Mischformen.
- Damit die Anliegen der Individuen in der Öffentlichkeit artikuliert und diskutiert werden können, ermöglicht die Demokratie kollektives und solidarisches Handeln auf freiwilliger Grundlage, etwa in Parteien, gesellschaftlichen Vereinigungen, Interessengruppen und dergleichen.
- Die Demokratie baut logisch auf Grund- und Bürgerrechte auf, welche von ihr nicht aufgehoben werden können. Dazu gehören etwa die Freiheit der Meinungsäußerung, die Versammlungsfreiheit, die Religionsfreiheit oder die Würde-, Lebens- und Eigentumsgarantie.
- Diese Freiheiten führen zu einem kontroversen Wettbewerb der Ideen und Optionen; aus dem Wettbewerb entsteht Kooperation,

wobei weder Wettbewerb noch Kooperation alle Teile der Gesellschaft zu gleicher Zeit und in der gleichen Art umfasst.

- Je mehr Vielfalt, Wettbewerb, Auseinandersetzung und gegenseitige Herausforderung, desto stärker die Demokratie, denn diese Elemente sind in demokratischen Gesellschaften Ressourcen. Der Gehalt dieser Ressourcen wird umso größer, je mehr sie bedient werden und zum Einsatz kommen.
- Diese Ressourcen sind namentlich wichtig, um neue, auch hinterfragende bis ablehnende Ansichten zu integrieren; mit diesen Ressourcen kann sich eine Demokratie stetig kritisch hinterfragen.

Die Demokratie ist nicht nur auf die Anliegen des Individuums oder der Ansammlungen von Individuen ausgerichtet, sondern sie ist auch eine Staatsform. Meist ist die Demokratie als Staatsform von den folgenden Elementen geprägt – auch hier sind sie eher als Familienähnlichkeit zu verstehen (Literatur wie oben):

- Kennzeichen von demokratischen Staatsformen sind die Volkssouveränität und die Beschränkung politischer Herrschaft; die oberste Legitimation politischer Herrschaft kommt vom Volk. In einer Demokratie regiert die Gesellschaft sich selbst über den Staat – das in Abgrenzung zu totalitären Staatsformen, in denen der Staat die Gesellschaft regiert.
- In vielen demokratischen Staatsformen bestehen Mittler zwischen dem Volk als Entscheidungsfinder, Souverän, und der Ausübung der politischen Entscheidung an sich; diese Mittler sind etwa Regierungen, Parlamente, Parteien, Verbände, Interessengruppen und andere. Die Rolle, Befugnisse, Anzahl usw. der Mittler führt zur Unterscheidung zwischen der direkten und der repräsentativen Demokratie.
- Der Umgang des Souveräns mit den Mittlern wird in Verfassungen geregelt. Verfassungen erfüllen also eine dreifache Aufgabe: Sie schreiben die Vorbedingungen für die Demokratie in Form von

Grund- und Bürgerrechten fest, sie erklären die Demokratie zur Staatsform und sie machen rechtsstaatliche Vorgaben zur Funktionsweise der demokratischen Staatsform.

- Damit sind Verfassungen, gerade wenn sie die demokratische Staatsform regeln, Abwägungen oder Anleitungen zu Abwägungen.
- Gegenstand dieser Abwägungen sind beispielsweise die Verteilung der Kompetenzen zwischen den verschiedenen Mittlern, etwa Exekutive, Legislative und Judikative; die gegenseitige Kontrolle und Abhängigkeit dieser Mittler (Gewaltenteilung); die Balance zwischen Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz; die Schaffung von Möglichkeiten der Einschränkung (nicht: Aufhebung!) von Grund- und Bürgerrechten oder die Festlegung von prozeduralen Abläufen.
- Diese Rechte und Regelungen werden generell unter dem Rechtsstaatsprinzip subsumiert: Sie sind meist von den Individuen, den Trägern der Demokratie (siehe oben), einklagbar und gelten insbesondere gegenüber den staatlichen Gewalten.
- Vielen Konzeptionen zufolge umfasst Demokratie folgende staatspolitischen Elemente: Volkssouveränität, Gewaltenteilung, Verantwortlichkeit der Regierung, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Unabhängigkeit der Gerichte, Mehrparteienprinzip, Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition.

Der Begriff der Demokratie ist also definitionsbedürftig. Deshalb nimmt der Bericht auch eine solche Definition vor. Er spricht dabei von einem «erweiterten prozeduralen Verständnis» und setzt fest:

Die formale Dimension der Demokratie umfasst die Art, wie allgemein verbindliche Regeln aus dem Konflikt verschiedener Interessen durch Partizipation, Repräsentation, den Wettbewerb verschiedener Konzepte und Diskursivität hergestellt, durchgesetzt und infrage gestellt werden.

Die substanzielle Dimension der Demokratie beschreibt den unhintergehbaren Kern und besteht in der Geltung fundamentaler Prinzipien wie Gleichheitsprinzip, Pluralismus, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung (Machtbegrenzung) und Minderheitenschutz.

Die prozesshafte Dimension bezeichnet die Tatsache, dass Demokratie in ihrer konkreten Erscheinungsform historisch geworden ist und immer neu ausgehandelt wird.

Die dreidimensionale Definition von Demokratie, so wie sie im Bericht vorgenommen wird, ist ein adäquater Ansatz, insbesondere, weil er auf einem «erweiterten prozeduralen Verhältnis» basiert, also Demokratie als eine Serie von Prozeduren oder als einen kontinuierlichen Lernprozess, als inhaltliche Auseinandersetzung und als Staatsform versteht.

Positiv hervorzuheben sind die aufgeführten Prinzipien – Gleichheitsprinzip, Rechtsstaatlichkeit, die Gewaltenteilung und damit die Begrenzung von Macht, die Menschenrechte und der Schutz von Minderheiten sowie die Anerkennung von Pluralismus. Kritisch zu hinterfragen ist, warum die Vorbedingungen für die demokratische Materialisierung dieser Prinzipien nicht ausdrücklich erwähnt werden – zu denken ist etwa an die Würde-, Lebens-, und Eigentumsgarantie sowie an die Grund- und Bürgerrechte, namentlich an die Freiheitsrechte.

Gerade diese auf den ersten Blick willkürlich und exklusivistisch wirkende Auswahl an Prinzipien zeugt vom Grundproblem des Demokratiebegriffs im Bericht: In der Bundesrepublik Deutschland gilt: Die Demokratie ist ein fundamentales Rechtsgut und ein fundamentaler Wert. Verankert ist sie sowohl als Staatsform als auch als konkrete Wertvorstellung im Grundgesetz und darin insbesondere in den Grundrechten (Hömig et al. 2007).

Im Text dieses Kapitels kommt das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland nur drei Mal vor – kein Mal davon als Wert an sich. Das erste Vorkommen ist ein Zitat, in dem eine Altersbegrenzung des Wahlrechts

als «unhaltbar» taxiert wird. Das zweite steht im Zusammenhang mit der Anpassung des Grundgesetzes an die Kinderschutzkonvention (beide auf S. 111). Das dritte erfolgt in Auseinandersetzung mit einem anderen Zitat auf S. 114. Einzelne Artikel des Grundgesetzes werden auf S. 113 zitiert.

Das Grundgesetz wird also nur als Objekt des rechtlichen oder wissenschaftlichen Diskurses und nicht als Grundlegung der Demokratie in Deutschland thematisiert. Der Bericht führt seinen Demokratiebegriff nicht auf das Grundgesetz zurück. Er geht so weit, dass das Grundgesetz keinerlei Rolle für den im Bericht verwendeten Demokratiebegriff spielt.

Ähnliches gilt für die Grundrechte. Im gesamten Kapitel kommen sie nur bei den Herausforderungen (S. 113 und 114) und beim Beutelsbacher Konsens (S. 121), also nur drei Mal, vor. Auch hier gilt: Für den Demokratiebegriff des Berichts spielen die Grundrechte keine Rolle, sie werden bei der Grundlegung des Begriffes nicht einmal erwähnt. Zwar werden einige Grundrechte in der obigen Definition genannt, doch nicht alle. Warum nicht? Nimmt der Bericht hier eine Exklusion vor oder ist die oben genannte Liste nur unvollständig? Sich in der BRD nicht auf die Grundrechte zu beziehen, wenn man über Demokratie spricht, ist gerade für eine Gruppe von Sachverständigen ein schweres Versäumnis.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die in der Zusammenfassung vorgenommene Begriffsbestimmung in einigen Punkten von dieser hier abweicht. In dieser Stellungnahme wird die Begriffsbestimmung der Zusammenfassung im Abschnitt 6 analysiert.

Neben den schweren Versäumnissen – der Ignorierung des Grundgesetzes und der Grundrechte – ist auffallend, dass auch dieses Kapitel die Demokratiedefinition exklusiv im Verhältnis zu sogenannten Herausforderungen sieht. Hier erfolgt weder eine Würdigung der deutschen Demokratie noch eine Diskussion ihrer Stärken – etwa ihres guten, inklusiven Funktionierens in Deutschland oder der historischen Bewährungsproben, die sie sich bisher stellen musste. Auch die oben angesprochenen

Elemente, die zu einer demokratischen Ordnung gehören, werden im Bericht nicht erwähnt. Seine Demokratie-Definition bildet lediglich den Hintergrund für eine nochmalige Problemanzeige.

Die Herausforderungen der Demokratie werden in vier Abschnitten subsumiert. Sie betreffen das Verhältnis von Repräsentation und Partizipation, die Demokratie jenseits des Nationalstaates, den Schutz der Demokratie und eine Eingrenzung des Pluralismus. In diesen vier Abschnitten kommt es zu verschiedenen Problemen, welche hier nicht alle erwähnt werden können. Zwei Beispiele seien dennoch genannt:

- Willkürlich ist der auf den S. 113 und 114 konstruierte Widerspruch von «liberal» und «republikanisch». Die im Bericht vorgenommene Unterscheidung ist nicht in der entsprechenden Sachliteratur zu finden – im Bericht wird dazu auch nichts zitiert. Im gleichen Abschnitt werden dann verschiedene Themen vermischt, bei denen nicht einmal mehr eine Analyse im Lichte der konstruierten Termini erfolgt. Einen roten Faden gibt es – außer den sehr einseitigen Zitaten Fraenkels – nicht. Dieser Abschnitt ist also nicht nur begrifflich, sondern auch inhaltlich wirr.
- Nimmt man die dritte und vierte Herausforderung zusammen, die Fragen nach der streitbaren Demokratie und der Begrenzung des Pluralismus, erweckt der Bericht den Eindruck, die Vielfalt der Demokratie als Problem anzusehen. Schon die Frage, wo Pluralismus endet, impliziert, dass Pluralismus ein Ende hat. Wenn Demokratie aber im Sinne des Grundgesetzes ernst genommen werden soll, ist es unabdingbar, auch die persönliche Vielfalt von Menschen, ihre Werte und Positionen in einer Gesellschaft anzuerkennen. Gleichzeitig muss dieser Gesellschaft auch politischer Handlungsspielraum gewährt werden, wozu beispielsweise die Tätigkeit in Parteien, in Verbänden oder in Interessenvertretungen zählt. Damit Demokratie funktioniert, müssen also Möglichkeiten bestehen, dass die vielfältigen Interessen aus der Bevölkerung politisch zum Ausdruck kommen. In

einer lebendigen Demokratie ist Vielfalt eine Ressource. Hätte der Bericht auch die Stärken der Demokratie untersucht oder erwähnt, wäre aufgefallen, dass sie prozedural und inhaltlich selbst Ressourcen schafft, wie mit diesen Herausforderungen umzugehen ist. Fakt ist, dass die allermeisten Abwägungen dieser als Herausforderungen taxierten Elemente durch demokratische Mittel selbst vorgenommen wurden. Gerade mit Hinblick auf die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen müsste doch die Erarbeitung, Pflege und Nutzung dieser Ressourcen in den Mittelpunkt gestellt werden und nicht die abstrakte Frage, ob Pluralismus und demokratische Divergenz eine Kontradiktion implizieren, die es in der Praxis so nur selten gibt (Ostrom 1997).

Gerade in diesem Zusammenhang sind die Forschungen Ostroms (1997) – stellvertretend für eine große Forschungsgruppe – interessant. Er stellt zunächst Tocquevilles Hauptkenntnis (verkürzt) dar. In den USA, der ersten Demokratie aufgeklärten Typs, habe sich eine neue Form von politischer Herrschaft etabliert. Statt dass – wie in Europa – ein Staat über Menschen herrsche, regiere sich in den USA die Gesellschaft selbst. Ostrom geht der Frage nach, welche Mechanismen dies ermöglichen. In seiner Analyse erfüllt die Vielfalt hier eine Schlüsselfunktion. Je unterschiedlicher die Gesellschaft und je unterschiedlicher sie sich politisch bemerkbar machen kann, desto besser kann sich die Gesellschaft selbst regieren und diesen unterschiedlichen Anliegen Rechnung tragen. Heterogenität – in seiner Sprache: Pluralismus –, Wettbewerb der Ideen, gegenseitige Herausforderungen verschiedener Gemeinschaften gehören zu den Mechanismen, welche die Demokratie und die politische Ordnung stärken sowie menschliches und Gemeinwohl produzieren.

Ostrom (1990) und McCloskey (2010) stärken diese Erkenntnisse. Sie sehen Pluralismus als eine Ressource, welche desto stärker anwächst, je mehr sie in Anspruch genommen wird. Der – in den Worten McCloskey: zivilisierte – Wettstreit und die – in den Worten Ostroms: konfrontativen – Herausforderungen sind Voraussetzungen der Konfliktbewältigung in

einer Gesellschaft, in der sich Menschen als Gleiche begegnen und in der niemand Macht über die anderen hat. Der Bericht der Sachverständigen lässt diese Aspekte nicht außer Acht – er erachtet sie als potenziell schädlich für die Demokratie und legt so ihre Einschränkung nahe. Sollten diese Aspekte aber eingeschränkt werden, wird die Demokratie selbst eingeschränkt.

Diese Aspekte fehlen nicht nur dem Begriff der Demokratie, wie ihn der Bericht verwendet, sondern auch seiner Vorstellung von Politik ganz allgemein. Im Schema auf S. 108 fehlen etwa sowohl Vielfalt als auch Wettbewerb als zentrale Aspekte – gerade in der deutschen Parteien-demokratie mit Koalitionsregierung und der Machtaufteilung zwischen Bundestag und Bundesrat sind sie aber von zentraler Wichtigkeit.

Aus einer der Demokratie verpflichteten Perspektive mag es erstaunen, dass der Bericht auf das Partei- und Versammlungsverbot (S. 113) und die inhaltliche Kontrolle der Demokratie (S. 114) eingeht. Es ist möglich, dass der demokratische Staat diese Extreminstrumente einsetzen muss, doch die gehören nicht zur Regel. Sie sind auch nicht das mildeste Mittel der Demokratie, um un- oder antidemokratischen Tendenzen zu begegnen. Das mildeste und primäre Mittel der Demokratie ist sie selbst. Noch erstaunlicher ist aber, dass der Bericht nicht auf dieses primäre und mildere Mittel eingeht.

Gerade in der Diskussion dieser «Herausforderungen» zeigt sich der Bericht einseitig normativ und erliegt in vielen Passagen der Gefahr der Totalisierung, d. h. der Unterordnung aller Lebens- und Denkbereiche unter ein ideologisches Gebot ohne Toleranz für anderslautende Werte, Meinungen und Standpunkte. Dass der Bericht selbst diese Toleranz aktiv beansprucht, indem er einen Demokratiebegriff ohne Bekenntnis zum Grundgesetz und zu den Grundrechten definiert, ist nur ein weiterer Widerspruch. Es ist im Übrigen nicht ohne Ironie, dass ein Bericht, der (vor-)schnell vermeintlich un- oder antidemokratische Tendenzen verurteilt, einen ganzen Abschnitt der Staatsbürgerkunde in der Deutschen

Demokratischen Republik widmet, ohne sie einzuordnen und auch nur ein Wort über den Zusammenhang dieser totalitären Indoktrination mit der Demokratie zu verlieren (S. 123).

Zusammenfassend stellt diese Stellungnahme zum Demokratiebegriff des Berichts fest:

- Er ist formal, prozedural und inhaltlich defizitär, weil er sich weder formal noch substanziell zum Grundgesetz und den darin enthaltenen Grundrechten bekennt.
- Er ist auch deswegen defizitär, weil er die Demokratie allein in Abhängigkeit von vier Herausforderungen sieht; ihre Stärken und Chancen werden ignoriert.
- Er ist defizitär, indem er wichtige Elemente der Demokratie als eine Herausforderung für sie umdeutet, dazu gehören die Vielfalt und die Toleranz.
- Er ist defizitär, weil er letztlich eine Einschränkung der Vielfalt und eine Kontrolle der Inhalte von Demokratie nahelegt.
- Damit führt der im Bericht verwendete Demokratiebegriff hin zu einer staatlichen Kontrolle über Menschen, Gesellschaft und Gemeinschaften und fällt hinter ihre aufgeklärte Auffassung – eine Gesellschaft regiert sich selbst über den Staat – zurück.

Es ist ferner anzumerken, dass sowohl der Begriff der Demokratie als auch die Erklärungen zu den Herausforderungen in Kapitel 2 des Berichts anders ausfallen als in seiner Einleitung. In Abschnitt 6 dieser Stellungnahme wird kurz auf die in der Zusammenfassung vorgenommene Diskussion der Herausforderungen eingegangen.

4. Verkürzte Methodologie

Der Bericht basiert unter anderem auf wissenschaftlicher und Sachliteratur, auf einigen Umfragen und auf den Ergebnissen von Workshops und ähnlichen Formaten, die mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurden. Kapitel 3 des Berichtes (S. 133–140) widmet sich unter anderem seiner Methodologie – sie wird in der Zusammenfassung nur kurz referenziert.

In den methodologischen Überlegungen des Berichts steht das Konzept der «sozialen Räume» im Vordergrund. Der Bericht gibt selbst zu, dass «der Begriff des Raumes [...] in der Soziologie nach einer längeren Phase der zurückhaltenden Verwendung wiederentdeckt und aus unterschiedlichen Perspektiven theoretisch formuliert [wird]» (S. 133). Vor diesem Hintergrund wären eine Reflexion über die Stärken und die Schwächen des Konzeptes sowie eine Rechenschaft darüber, warum und wie dieses Konzept nun angewendet wird, angebracht. Fast ausschließlich wird zu seiner Rechtfertigung auf Zitate von Löw (2017) verwiesen.

Dem Einbezug von Kindern und Jugendlichen wird viel weniger Raum in den methodologischen Überlegungen gegeben. Der Bericht gibt Rechenschaft über die Beteiligungsformate sowie über die darin vorkommenden Themen und Präferenzen. Doch eine methodologische Überlegung zu den Formaten erfolgt höchstens ansatzweise. Das ist gerade angesichts des vom Vorsitzenden abgegebenen Pluralismusversprechens ein Problem; doch es ist auch ein Mangel in der wissenschaftlichen Vorgehensweise.

Am deutlichsten lässt sich diese Kritik an den Workshops illustrieren. Einerseits ist es der erklärte Wille des Berichts, inklusiv zu sein, andererseits geht jeder Workshop mit Exklusivität einher. Ein Workshop ist eine Arbeitsmethode, welche valide Aussagen ermöglichen will (und nicht repräsentative Aussagen). Damit schränkt der Workshop die Anzahl der Teilnehmenden ein und nimmt nicht bzw. nicht primär Rücksicht auf die Menge derjenigen, die von ihm ausgeschlossen oder nicht vertreten sind. So nimmt ein Workshop bewusst in Kauf, dass viele Ansichten, Meinungen,

Werthaltungen, Reaktionen und dergleichen darin nicht zum Ausdruck kommen. Während das alles berechnete Vorgehensweisen sind, ist eine Reflexion über die damit einhergehenden Verkürzungen und ihre Bedeutung für den Bericht notwendig. Und gerade, weil Workshops exklusiv sind, wären sie um andere Methoden zu ergänzen, um die gewünschte Inklusion zu erzielen. Eine Vervielfältigung von Workshop-ähnlichen Formaten schafft hier nur wenig Abhilfe. Der gleiche Mangel ist bei der Auswahl von Themen und Inhalten der Workshops festzustellen.

Auch fehlt eine kritische Reflexion, welche wissenschaftliche und Sachliteratur einzubeziehen und wie sie zu gewichten und wie mit unterschiedlichen, auch konträren und kontradiktorischen Aussagen darin umzugehen ist. In einzelnen Kapiteln bezieht der Bericht Umfragen und anderes empirische Material ein, ohne Rechenschaft darüber abzulegen, wie diese gewertet werden.

Insgesamt fehlt dem Bericht also ein klarer, reflektierter, wissenschaftlich fundierter Analyserahmen, der den Bericht leitet und die darin angestellten Überlegungen kritisch überprüft. Trotz der geäußerten Absicht, inklusiv zu sein, ist der Bericht exklusiv – das ist bereits im ersten Teil dieser Stellungnahme erläutert und belegt worden. Exklusion bedeutet hier, dass Sachverhalte – siehe aktuelle Chancen und Stärken – und Personen – siehe Workshop –, welche nicht zum verfolgten Narrativ passen, ausgeschlossen werden. Dieser Mangel führt aber auch zu einer hohen Zirkularität im Sinne einer Selbstbestätigung im ganzen Bericht.

Zusammenfassend stellt diese Stellungnahme zur Methodologie des Berichts fest:

- Dem Bericht fehlt ein übergeordneter methodologische Rahmen.
- Dem Bericht fehlt ebenfalls eine kritische Reflexion des eigenen Vorgehens.

- Das wird am deutlichsten in der Verwendung einer – mit guten Gründen – exklusiven Untersuchungsmethode (Workshop), ohne die Methode einzuordnen.
- Der Begriff lässt es offen, wie empirische Untersuchungen, Sach- und wissenschaftliche Literatur einbezogen werden.
- Damit ist die Methodologie des Berichtes insgesamt verkürzt.

Teil 2: Einordnung der Zusammenfassung des Berichtes

5. Zum «Vorwort des Vorsitzenden»

Im «Vorwort des Vorsitzenden» werden die Schwerpunkte der Arbeit der Kommission, die den Begriff erstellt hat, auf S. 41 wiedergegeben:

Thema des vorliegenden Berichtes laut Berichtsauftrag ist die «Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter»; mit seiner Erstellung wurde im Oktober des Jahres 2018 eine Kommission aus 14 Sachverständigen von der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Frau Dr. Franziska Giffey, beauftragt, und zwar mit der Zielsetzung, «eine fundierte Grundlage» zu schaffen, «um vorhandene institutionelle Kontexte, Strategien und Konzepte der Demokratiebildung und Demokratieförderung für die Altersgruppe der bis 27-Jährigen zu bilanzieren und bedarfsgerecht weiterentwickeln zu können. Der Bericht soll auch dazu beitragen, das Themenfeld in der Öffentlichkeit zu profilieren, die vielfältigen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe dafür zu gewinnen und die gesellschaftliche Einbindung und Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig zu stärken».

Der Vorsitzende gibt ebenda einen Hinweis auf die Nebenbedingungen der Arbeitsweise der Kommission:

Neben dieser inhaltlichen Beschreibung beinhaltet die Aufgabenstellung darüber hinaus einen nicht unbedeutenden methodischen Hinweis: «In dem Bericht sollen sich die unterschiedlichen Gruppen und Perspektiven junger Menschen wiederfinden. Um an der Erarbeitung der leitenden Fragestellungen und an der Gewichtung der Ergebnisse des Berichtes auch junge Menschen zu beteiligen, sollen insbesondere Jugend-Workshops mit heterogen zusammengesetzten Gruppen (u. a. mit jungen Menschen mit Behinderungen) durchgeführt werden.»

Am genannten Ort stellt er auch den weiteren Kontext für die Erstellung des Berichts dar:

Der Hintergrund für das Berichtsthema war und ist, dass demokratische Gesellschaften vor der dauerhaften Herausforderung stehen, Kinder und Jugendliche nicht nur in staatliche und soziale Strukturen zu integrieren (bzw. zu „sozialisieren“), sondern auch ihre Entwicklung als mündige Bürgerinnen und Bürger zu fördern, damit sie ihre Interessen in Politik und Gesellschaft vertreten und diese aktiv mitgestalten können. Allerdings wird der dauerhafte Bedarf an politischer Bildung – als zentrale Voraussetzung lebendiger, stabiler und dynamischer Demokratien – häufig erst dann in dringlicher Weise thematisiert, wenn demokratische Gesellschaften durch krisenhafte Entwicklungen und (globale) Problemlagen verunsichert, herausgefordert oder auch bedroht werden. Die Kommission hat sich in intensiven Diskussionen darauf verständigt, dass das Konzept der politischen Bildung für die Berichterstattung als zentral zu betrachten ist. Das dem 16. Kinder- und Jugendbericht zugrunde liegende Verständnis von politischer Bildung wird im zweiten Inhaltskapitel – auch unter Berücksichtigung von Konzepten der demokratischen oder der Demokratiebildung – entwickelt.

Erstens: Der Begriff der Vielfalt (und damit zusammenhängend der Heterogenität, Diversität, Unterschiedlichkeit und andere) kommt öfters vor: Zunächst ist es Ziel, die vielfältigen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe für die Demokratiebildung und Demokratieförderung zu gewinnen; schließlich gibt es ein Gebot, die unterschiedlichen Gruppen und Perspektiven junger Menschen im Bericht wiederzugeben; damit verbunden ist die methodische Vorgabe, Jugend-Workshops in heterogenen Gruppen zu halten. Eine nähere Auseinandersetzung mit dem Bericht sollte also insbesondere vor dem Hintergrund erfolgen, ob dieses Vielfaltsversprechen umgesetzt wurde oder nicht.

Zweitens: Es wird ein Zusammenhang zwischen demokratischer Bildung, «Sozialisierung» und Mündigkeit hergestellt. Dieser Zusammenhang lässt sich mit der Forschungs- und Praxisliteratur begründen. Doch der Zusammenhang zwischen dem demokratischen Tun und der Mündigkeit wird hier nicht angesprochen. Dieser Zusammenhang ist ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger. Demokratie ist ein Tun und ein handlungsorientierter, kontinuierlicher Lernprozess. Diese Auslassung ist umso erstaunlicher, als Demokratie nicht primär eine analytisch-abstrakte Kategorie ist, sondern eine praktische. Der Bericht selbst stellt sich implizit auf diesen Standpunkt, indem er Demokratie als Prozess, Struktur und Inhalt darstellt. Dass er aber hier, im Vorwort des Vorsitzenden, nicht auf die Handlungskategorie eingeht, ist ein Defizit. Dieses Defizit wird sich stärker im Rest des Berichts bemerkbar machen. Vor diesem Hintergrund ist die im letzten oben zitierten Satz gemacht Aussage eine problematische Verkürzung von Demokratie auf politische Bildung.

Drittens: Der Vorsitzende macht sodann Hinweise auf die Herausforderungen, denen sich die Demokratie stellt. Dabei stellt er insbesondere auf krisenhafte Entwicklungen ab. Diese Sicht wird dann in den ersten Seiten der Zusammenfassung verschärft. Die dort auf S. 45 und dann in Kapitel 1 aufgelisteten Megatrends lassen sich insgesamt als Herausforderung darstellen. Inwiefern sie aber Herausforderungen für die Demokratie und

für die Demokratie in Deutschland sind, ist eine andere Frage, die im Bericht unbeantwortet bleibt.

Nach der Schilderung dieser Megatrends vertieft die Zusammenfassung vier Krisenszenarien, nämlich: gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (S. 45); Krisenphänomene und Legitimationsprobleme repräsentativer Demokratie sowie Empfindungen der Bedrohung gesellschaftlichen Zusammenhalts; autoritärer Nationalismus, Rechtsextremismus und -populismus; und «Islamismus» (alle auf S. 46). Die Perspektive der «Krise» zieht sich nicht nur durch die Zusammenfassung, sondern durch den gesamten Bericht. Die oben belegte Einseitigkeit des Berichts ist also schon im Vorwort des Vorsitzenden angelegt.

Anzeichen für die sehr robuste Verfassung der Demokratie in Deutschland werden hingegen nicht thematisiert. Dabei gibt es Verschiedenes, was hier zu würdigen wäre: Noch nie waren so viele Parteien im Deutschen Bundestag vertreten, noch nie waren so viele Menschen in den demokratischen Entscheidungsprozessen der Bundesrepublik einbezogen, noch nie gab es so viel demokratische Partizipation seitens Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen scheint die demokratische Verfassung sehr solide. Sie beteiligen sich unterschiedlich und rege; gehen mit ihren Forderungen an die Öffentlichkeit; setzen sich aktiv und kritisch mit ihrer Lage und den übergeordneten Fragen auseinander und haben entsprechende Kanäle, Strukturen und Mittel dazu. Die Anliegen jüngerer Menschen werden politisch aufgenommen. Das alles wird von den Sachverständigen ignoriert.

6. Demokratie – gemäß der Zusammenfassung

In der Zusammenfassung hält der Bericht fest (S. 47):

Für den Begriff Demokratie gibt es ebenfalls unterschiedliche und auch widersprüchliche Ansätze und Definitionen. Die Kommission

baut auf einem erweiterten prozeduralen Verständnis von Demokratie auf und definiert den Demokratiebegriff dreidimensional:

- Die formale Dimension der Demokratie bezieht sich dabei auf die Bedingungen und Verfahren, wie allgemein verbindliche Regeln entwickelt und durchgesetzt, ggf. aber auch infrage gestellt und durch andere ersetzt werden.
- Die substanzielle Dimension der Demokratie verweist auf die unhintergehbaren Prinzipien demokratischer Gesellschaften wie z. B. das Gleichheitsprinzip, Rechtsstaatlichkeit, die Gewaltenteilung und damit die Begrenzung von Macht, die Menschenrechte und den Schutz von Minderheiten sowie die Anerkennung von Pluralität.
- Die prozesshafte Dimension betont, dass Demokratie in dem heute vertrauten Sinne nicht nur eine historische Errungenschaft darstellt, sondern auch immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

Der Demokratiebegriff des Berichts ist in dieser Stellungnahme bereits in Abschnitt 3 evaluiert worden. Trotzdem ist im Rahmen der Zusammenfassung wieder auf ihn einzugehen. Denn in dieser Zusammenfassung wird er etwas anders als im Berichtskapitel 2 definiert. Anders als im Kapitel 2 des Berichtes wird hier schon vor der Definition gesagt, Demokratie könne «widersprüchlich», d. h. wohl auf verschiedenen Arten, definiert werden. Anders als im Berichtskapitel 2 lässt hier die formale Sicht den Umgang mit Diskursivität und anderen demokratischen Prozeduren außer Acht; die substanzielle Dimension verzichtet hier auf die Nennung eines «unhintergehbaren» Kerns der Demokratie und die prozesshafte Dimension wird hier als normatives Handlungsgebot formuliert («muss»), was im Berichtskapitel 2 nicht der Fall ist.

Diese Anders- oder Umformulierung des Demokratiebegriffs in der Zusammenfassung ist nicht «einfach» eine Verdichtung des Kapitels 2. Es ist eine begriffliche Arbitrage, die im Bericht öfters vorkommt. Begriffe werden im Bericht amorph eingesetzt, um ihre opportunistische Verwendung zu ermöglichen. Im vorliegenden Beispiel liegt darüber hinaus noch eine inhaltliche Verschiebung der Definition vor. Wenn Demokratie im Zentrum des Berichts steht, ist sie wertvoll genug, um einheitlich und voll definiert zu werden. Im Übrigen fehlt auch hier das Bekenntnis zum Grundgesetz und den Grundrechten.

Unmittelbar nach dieser Definition kommt es im Bericht zu einer Präzisierung im Sinne einer Problemanzeige (S. 47 und 48):

Diese Begriffsbestimmung ist geeignet, unterschiedliche Perspektiven auf Demokratie zu integrieren und gleichzeitig gegenwärtige Herausforderungen und Spannungsfelder sichtbar zu machen. Verbunden mit diesem Demokratieverständnis sind weitere Problemfelder, die für die politische und demokratische Bildung relevant sind:

Auch hier ist unklar – einmal mehr –, warum die Demokratie oder der Stand der Demokratie in Deutschland immer nur aus der Problemperspektive gesehen wird. Im gesamten Bericht werden diese Probleme vorausgesetzt und die Chancen oder Stärken des aktuellen Systems und seines Standes werden schlicht nicht diskutiert, erwähnt oder erwogen. Die Reduktion der Betrachtung auf «Problemfelder» widerspricht der oben dargestellten, im Bericht selbst vorgenommenen Definition der Demokratie als erweitert prozedural.

Die Zusammenfassung listet sodann die «Problemfelder» auf. Noch im Berichtskapitel 2 heißen sie «Herausforderungen» – hier werden sie schon zu «Problemfeldern» stilisiert. Die Zusammenfassung formuliert die Fragen anders – teilweise ganz anders – als sie in Kapitel 2 gestellt werden.

- Wer darf mitentscheiden? Die Geschichte der Demokratie ist ein Ringen um die Reichweite von Rechten zur Mitbestimmung. Aktuell wird z. B. die Altersgrenze für das aktive Wahlrecht oder das Ausländerwahlrecht diskutiert. [Im Berichtskapitel 2, S. 110 heißt es: «Das Verhältnis von Repräsentation und Partizipation – oder: Wer darf mitentscheiden?»]

Die erste im Zusammenhang mit dem im Bericht diskutierten «Problemfeldern» gestellte Frage ist eine wichtige. Doch sie bleibt unvollständig: In einer repräsentativen Demokratie in einem föderalen Staat ist die Frage, «wer» mitentscheiden darf, notwendigerweise mit den Fragen «auf welche Weise» und «auf welcher Ebene» verknüpft. Denn, wie der Bericht es betont, das Wahl- und Stimmrecht wurden historisch nicht nur im Hinblick auf Alter und Bürgerrechte ausgehandelt, sondern auch bezüglich der Form der Ausübung des Wahlrechts und der Ebene oder des Entscheidungsgegenstandes. Diese Fragen werden heute in der Bundesrepublik Deutschland auch noch diskutiert, wenn etwa zivilgesellschaftliche Organisationen verstärkte Mitentscheidung betreffend einigen Dossiers (etwa im Umweltschutz) oder auf bestimmten Ebenen (etwa Stimmrecht für Nichtbürger auf kommunaler und Landesebene) fordern. Diese Fragen werden auch mit Blick auf die Digitalisierung im Zusammenhang mit E-Voting, Mitgestaltungsrechten im Internet sowie «Demokratisierung des Digitalen» gestellt. Auch wenn der Bericht zwei wichtige Beispiele aufgreift, vernachlässigt er also die gesamte Dimension und lässt wichtigere Beispiele außer Acht.

- Demokratie jenseits des Nationalstaats – wer ist legitimiert? Die demokratische Legitimation der Europäischen Union und ihrer Institutionen wird von einigen Kritikern mit der Begründung in Zweifel gezogen, dass es keine europäische Öffentlichkeit und kein europäisches Volk gebe, während andere die demokratische Kontrolle sowohl durch die nationalen Parlamente bzw.

Regierungen als auch durch die Direktwahl des Europäischen Parlaments als durchaus gegeben ansehen. Um die EU nach dem Vorbild föderaler Demokratien zu stärken, werden auch Reformansätze diskutiert wie die weitere Stärkung des Europäischen Parlaments oder transnationale Listen. [Im Berichtskapitel 2, S. 112 heißt es: «Demokratie jenseits des Nationalstaates – oder: Wer ist legitimiert?»]

Die Supra-, Trans- und Internationalität ist ein wichtiger Aspekt für die Demokratie, welche zumindest im aktuellen Umfeld national geprägt ist. Freilich gilt das im Verhältnis Deutschlands zu allen supra-, trans-, und internationalen Organisationen, wie etwa der NATO, der OECD, der WTO, der UN. Bemerkenswerterweise sind viele dieser Organisationen zumindest in ihren Prozessen mit Bezug auf ihre Mitgliedschaft demokratisch. Ihre Mitglieder sind Staaten, die ihnen beigetreten sind. Prozedural entscheiden die meisten dieser Organisationen über Konsens, d. h. sie setzen auf die Gleichheit ihrer Mitglieder und haben einen starken Minderheitenschutz, indem ein einzelnes Mitglied, sofern es den Konsens nicht mittragen will, Entscheide blockieren oder beenden kann. Gerade diese Institutionen werden nach cursorischem Einblick als defizitär in Sachen Demokratie wahrgenommen oder dargestellt. Es wäre gewinnbringend zu ermitteln, warum es so ist, doch diese Aufgabe fällt außerhalb dieses Berichtes oder dieser Stellungnahme. Der Bericht fokussiert stattdessen auf die Europäische Union, da sie ja der primäre Bezugspunkt Deutschlands in diesem Zusammenhang ist. Die EU ist möglicherweise die einzige Institution, welche die Bevölkerung der Mitgliedsstaaten in die Entscheidungsfindung einzubeziehen versucht, etwa durch die direkte Wahl des Europäischen Parlaments oder durch die Entsendung von Kommissaren. Während diese zweite Maßnahme möglicherweise nicht als demokratisch wahrgenommen oder dargestellt wird, ist sie nach den Maßgaben der repräsentativen Demokratie Deutschlands, aber auch der Demokratiedefinition des Berichtes so zu

werten. Der Bericht tut also auch hier seiner eigenen Definition nicht Recht, wenn er der EU pauschal ein Demokratie- und damit ein Legitimationsdefizit nahelegt. Der diese Frage abschließende Satz ist hingegen sehr befremdend: «Um die EU nach dem Vorbild föderaler Demokratien zu stärken, werden auch Reformansätze diskutiert wie die weitere Stärkung des Europäischen Parlaments oder transnationale Listen.» Das liest sich wie die Positionierung einer politischen Partei und nicht wie die neutrale Berichterstattung eines Sachverständigenrates. Zudem hat diese Absichtsbekundung nichts in einem «Kinder- und Jugendbericht» und noch weniger mit demokratischer Bildung zu tun. Demokratische Bildung ermöglicht dem Einzelnen, selbst politische Positionen zu beziehen – demokratische Bildung gibt keinen politischen Positionen Form. Demokratische Bildung ermöglicht es dem Einzelnen, die Kriterien und Bewertungspunkte dieser Frage abzuwägen. Den Ergebnissen dieser Abwägung und den politischen Positionsbezügen – vom Auflösen der Mitgliedsstaaten in der EU bis zur Auflösung der EU – hat die politische Bildung indes neutral zu begegnen. Auf diesen Punkt wird noch zurückzukommen sein, denn der Bericht vermischt demokratische Bildung mit politischer Parteinahme – und könnte so als eine Form der Indoktrination missverstanden werden.

- Wie lässt sich Demokratie schützen? Bei der Frage, wie sich eine Demokratie erfolgreich gegen politische Extreme zur Wehr setzen kann, geht es um das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Sicherheit: Zu viel Freiheit eröffnet extremistischen und antidemokratischen Kräften politischen Spielraum, zu viel Sicherheit in Form von Verboten beschneidet die individuellen Freiheitsrechte und höhlt die Demokratie von innen aus. [Im Berichtskapitel 2, S. 113 heißt es: «Streitbare Demokratie – oder: Wie lässt sich Demokratie schützen?»]

In dem vom Bericht gewählten «Problemfelder»-Narrativ ist diese Frage zentral. Zwar ist die Kritik dieser Stellungnahme am Bericht in dieser Sache bereits in Abschnitt 3 erläutert worden, doch es lohnt sich, nochmals darauf einzugehen.

Gestützt auf seine eigene Demokratiedefinition ist das Verhältnis von Freiheit und Sicherheit selbst ein Gegenstand des stetigen Aushandelns. Hätte der Bericht auch die Stärken der Demokratie untersucht oder erwähnt, wäre aufgefallen, dass sie prozedural und inhaltlich selbst Ressourcen schafft, wie mit diesen Prinzipien umzugehen ist. Fakt ist, dass die allermeisten Abwägungen dieser Prinzipien durch demokratische Mittel selbst vorgenommen wurden. Gerade im Hinblick auf die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen müsste doch die Erarbeitung, Pflege und Nutzung dieser Ressourcen in den Mittelpunkt gestellt werden und nicht die abstrakte Frage, die eine Kontradiktion impliziert, die es in der Praxis so nur selten gibt.

Es sollte nicht unterlassen werden, darauf hinzuweisen, dass aktuell als selbstverständlich geltende Elemente der Demokratie einst als revolutionär, extrem oder zersetzend galten. Es brauchte eine (relativ friedliche) Revolution, um das Recht auf Privatsphäre durchzusetzen; die Bestrebungen, das Stimm- und Wahlrecht auf Frauen zu erweitern, wurde von Demokraten verschiedenen Hintergrunds als extrem taxiert und als antidemokratisch bekämpft; auch der Minderheitenschutz wurde von Demokraten verschiedenen Hintergrunds als zersetzend abgelehnt und als antidemokratisch bekämpft. Für die Einführung von Frauenstimmrecht und Minderheitenschutz bedarf es aber keiner Revolution. So entsetzlich dies sein mag, es ist nur ein Beleg dafür, dass das in der Frage nahegelegte Dilemma immer nur situativ ist und meist aus der Demokratie herausgelöst werden kann.

- Wo endet Pluralismus? Moderne Demokratien stehen im Spannungsverhältnis zwischen einem liberalen und einem republikanischen Demokratieverständnis. Vor dem Hintergrund

aktueller Entwicklungen stellt sich die Frage, wie Demokratien partizipativer werden können, ohne zugleich den Kern menschen- und grundrechtlicher Werte zur Disposition zu stellen. [Im Berichtskapitel 2, S. 113 heißt es: «Diskursgrenzen zwischen liberalen und republikanischen Demokratiekonzepten – oder: Wo endet Pluralismus?»]

Diese Frage ist eng mit der vorangehenden verknüpft. Auch hier werden Unterschiede nahegelegt, die es so nicht gibt beziehungsweise die so nicht eindeutig auszumachen sind. Zunächst ist nicht deutlich, was unter «liberal» und «republikanisch» zu verstehen ist. Dann sind diese Begriffe nicht, wie sie in der Frage verwendet werden, kontradiktorisch. Während der englische Liberalismus auch republikanisch sein konnte, war und ist der französische Republikanismus liberal. Die unterschiedlichen Manifestationen des Republikanismus und Liberalismus in der Geschichte und Gegenwart Deutschland zeigen, dass ihre Verbindung eher die Regel als die Ausnahme ist. Ihre Gegenüberstellung in der Frage ist also zumindest unpräzise, wenn nicht tendenziös.

Die Frage «Wo endet Pluralismus?» ist an sich tendenziös, denn sie insinuiert, dass Pluralismus ein Ende hat oder haben muss. Damit setzt die Frage ihre eigene Antwort voraus. Sie gibt vor, dass es nur eine operationelle Frage sei, diesen «Endpunkt» zu finden. Das Gegenteil ist doch der Fall. Eine vielfältige Demokratie setzt doch alle vom Bericht selbst als Demokratiedefinition gesetzten Dimensionen in Bewegung: die formale, die substanzielle und die prozesshafte Dimension. Demokratie ist nicht, wie der Bericht in dieser Frage insinuiert, ein Bestand, der immer kleiner wird, wenn er herausgefordert wird. Sie ist wohl ein Bestand, der größer wird, je öfter und vielfältiger mit ihm umgegangen wird. Pluralität ist eine der wichtigsten inneren Gestaltungskräfte der Demokratie. Je stärker die Pluralität, desto stärker die Demokratie.

Wohlwollend könnte man der Frage unterstellen, sie wolle einem anderen Punkt nachgehen: Wenn die Demokratie immer pluraler wird, wie findet sie zu Konsens und wie wird der demokratische Staat handlungsfähig? Diese Frage hat Berechtigung, und ohne sie jetzt zu beantworten, ist darauf hinzuweisen, dass die meisten Demokratien es geschafft haben, ihre Vielfalt zu vergrößern und trotzdem handlungsfähig zu bleiben. Die Erklärung dafür liegt gerade im «erweitert prozeduralen» Charakter der Demokratie. Je diverser sie wird, desto mehr Ressourcen zur Konfliktlösung kann sie entwickeln. Das bedeutet, sie differenziert nicht nur Positionen, sie entwickelt auch neue Prozesse und Formalia. Diese sind wiederum im Umgang mit zunehmender Pluralität nützlich.

Die große Frage in diesem Zusammenhang ist – und das wird vom Bericht verschwiegen –, ob und wie die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen die einzelnen Individuen darin helfen oder befähigen kann, in der demokratischen Vielfalt selbst Ressourcen zu finden, wie mit der demokratischen Vielfalt umzugehen ist. Der Bericht täuscht sich, wenn er die Erhöhung der Partizipation mit der Infragestellung des «Kern[s] menschen- und grundrechtlicher Werte» in Verbindung setzt. Der Bericht scheint Demokratie in einer bizarren Art auf etwas Destruktives zu reduzieren und verkennt dabei – wie oft – ihre große Stärke: Sie ist ein Befähigungs- und Konfliktlösungsinstrument.

7. Bildung – gemäß der Zusammenfassung

Da der Bericht einen Schwerpunkt auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen legt, ist es ebenfalls hilfreich, auf das entsprechende Bildungsverständnis einzugehen. Auch hier werden die einzelnen Feststellungen im Bericht separat kommentiert. Sie lauten (S. 48 und 49) – auch hier anders als im Berichtskapitel 2:

Ihren Bildungsbegriff begründet die Kommission in Auseinandersetzung mit benachbarten, manchmal auch synonym verwendeten Konzepten

wie Sozialisation, Lernen, Erziehung, Didaktik und Aneignung. Bildung wird dabei verstanden als Selbstkonstitution des Subjekts, die über die praktische Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt erfolgt. In Prozessen produktiver Realitätsverarbeitung erschließt sich das Subjekt die gemeinsame Welt, bettet sie ein in individuelle und kollektiv geteilte Sinnkontexte, erwirbt dabei Wissen und Erfahrungen und entwickelt eine eigene Identität, um von diesem Punkt aus wiederum Fragen an die Welt zu stellen. Formuliert wird ein politisches, emanzipatorisches Bildungsverständnis, das Subjekte dazu befähigt, sich selbst, z. B. in Bezug auf Rollenerwartungen, zu befragen, soziale Regeln auszuhandeln, anzuerkennen, aber auch infrage zu stellen.

In diesem Bildungsbegriff wird die Komplexität der Bildung an sich und insbesondere der politischen Bildung zwar nicht auf den Punkt gebracht, aber illustriert. Sie ist selbst ein vielschichtiger Begriff, der mit einer inhärenten Dynamik einhergeht. Dass Bildung das Individuum – im Bericht versachlicht Subjekt genannt – befähigen soll, ist zu begrüßen. Es ist unklar, was ein emanzipatorisches Bildungsverständnis ist, aber sofern es meint, dass das Individuum zu selbstverantwortetem Handeln befähigt werden soll, ist auch das zu begrüßen. Dass Bildung primär politisch zu verstehen ist, ist hingegen mit einem Fragezeichen zu versehen. Freilich, es geht im vorliegenden Kinder- und Jugendbericht um die politische Bildung dieser Zielgruppen; daher ist es verständlich, wenn das Politische im Bildungsbegriff des Berichtes zuerst kommt. Doch Bildung ist viel umfassender als das Politische; das muss auch festgehalten werden.

Politische Bildung findet innerhalb von formalen, non-formalen und informellen Lern- und Bildungssettings statt. Formale Angebote sind strukturiert, didaktisch aufbereitet und werden von entsprechend ausgebildeten Fachkräften durchgeführt. Non-formale Angebote zielen zwar ebenfalls darauf ab, politische, soziale oder demokratische Urteils- und Handlungsfähigkeiten zu entwickeln, die

Lernprozesse werden jedoch bewusst nicht unmittelbar gelenkt und kontrolliert. Klassische Beispiele hierfür sind Ferienfreizeiten oder offene Jugendzentren. Von informeller politischer Bildung ist die Rede, wenn Bildungserfahrungen anlass- und situationsbezogen zustande kommen und von den Betroffenen selbst organisiert werden.

Während formal nichts gegen die hier aufgezählten Gefäße der politischen Bildung spricht, handelt es sich dennoch um eine Verkürzung. Gerade für die Demokratie ist die politische Handlung selbst ein Bildungskanal, weil sie einerseits die Individuen dazu bringt, demokratische Entscheide zu treffen, und andererseits diese Entscheide in den Verantwortungsbereich des Individuums stellt. Möglicherweise ist die demokratische Handlung für Kinder und jüngeren Jugendliche nur eingeschränkt, doch für ältere Jugendliche und für junge Erwachsene ist sie möglich.

Demokratische Handlung ist ein vielfältiger Begriff und kann von bloßem politischen Interesse über das Wahrnehmen des passiven und aktiven Wahlrechts bis hin zum Engagement in politischen Gruppierungen, organisierten Aktionen und den formalen Jung-Parteien reichen. Kennzeichen dieser Handlungen in einem dynamischen Begriff der Demokratie, wie der Bericht ihn pflegen will, ist der Rückkoppelungsmechanismus, der in ihnen ist und entsprechend zum Lernen des handelnden Individuums beiträgt. Die demokratische Handlung ist insgesamt ein Lernprozess.

Seit 1945 hat die politische Bildung in (West-)Deutschland feste Strukturen entwickelt und es haben sich zentrale Gütekriterien herausgebildet. So versteht sich politische Bildung als Angebot für alle Menschen, als inklusiver Prozess und nicht als Projekt für Eliten. Ebenfalls unstrittig ist, dass politische Bildung auf die Mündigkeit der Lernenden zielt und nicht an den politischen Positionen der Lehrenden orientiert sein darf. Dabei verpflichten die Grundsätze

des Beutelsbacher Konsens (von 1976) aber keineswegs zu einer wertneutralen Darstellung politischer Zusammenhänge, auch wenn rechtspopulistische Akteure dies bisweilen so darstellen. Er betont vielmehr klare demokratische Wertorientierungen, z. B., dass politische Kontroversen auch kontrovers in der politischen Bildung angesprochen werden müssen. Bildungsziel ist das Einüben und Aushalten kontroverser Auseinandersetzungen im Rahmen pluralistischer, demokratischer und menschenrechtsorientierter Haltungen und Werte. Neben dem Beutelsbacher Konsens spielen didaktische Prinzipien eine wichtige Rolle als Gütekriterien, wie beispielsweise das exemplarische Lernen oder die Handlungsorientierung.

Diese Passage ist möglicherweise der Schlüssel zum Selbstverständnis des Bildungsbegriffes des Berichts. Sie zeigt auf, dass die politische Bildung einerseits die Vielfalt abbilden soll und andererseits einigen Werten verpflichtet werden kann. Insbesondere ist die Rede von einem «Rahmen pluralistischer, demokratischer und menschenrechtsorientierter Haltungen und Werte». Immerhin wird hier die vorherige Hinterfragung der Pluralität – indirekt – zurückgenommen. Was der Bericht wenige Absätze zuvor mit Skepsis begegnete, wird hier zum Bildungsziel erhoben.

Der Bericht lässt hingegen die Verpflichtung zu anderen Werten offen. Insbesondere fragwürdig ist, dass die Auseinandersetzung mit Kontroversen – was ja zu begrüßen ist – nicht auf dem Boden des Grundgesetzes erfolgen soll. Immerhin handelt es sich um einen Sachverständigenrat, der zuhänden der Deutschen Bundesregierung einen Bericht über Deutschland mit Handlungsempfehlungen für Deutschland schreibt. Das deutsche Grundgesetz nicht als eines der grundlegenden Werte aufzuführen, ist eine schwerwiegende Unterlassung, zumal davon ausgegangen werden kann, dass das Grundgesetz, zumindest de jure in seiner Präambel und den Artikeln 1 bis 19, den Grundrechten, die Grundwerte der Bundesrepublik Deutschlands wiedergibt.

Der Bericht referiert dann fünf inhaltliche Aspekte im Zusammenhang mit der politischen Bildung, «die Diskussion um den Beitrag der politischen Bildung zur Bildung allgemein»; «kontrovers diskutiert wird das Verhältnis von politischer Bildung und Demokratie lernen»; «eine Auseinandersetzung gibt es auch über neuere Richtungen einer <kritischen politischen Bildung>»; «eine weitere Kontroverse betrifft die Frage [der] Transnationalisierungsprozesse»; «Debatten gibt es auch zu der Frage, ob politische Bildung zugleich Extremismusprävention ist». Darauf hält der Bericht fest (S. 49):

Vor diesem Hintergrund verwendet die Sachverständigenkommission im vorliegenden Bericht vorrangig den Begriff der politischen Bildung. Sie diskutiert diesen einerseits in Abhebung zu Konzepten der Demokratiebildung und des Demokratie lernens und andererseits zu den Erwartungen von politischer Bildung als Prävention gegen Extremismus. Zugleich nimmt sie Anleihen bei den Debatten um eine kritische politische Bildung und bei den Konzepten zu einer europapolitischen Bildung und des Globalen Lernens – wobei sie eine scharfe Abgrenzung der Begriffe Demokratiebildung und politische Bildung für nicht zielführend hält. In diesem Sinne wird politische Bildung nicht allein im Sinne einseitiger Vermittlungsprozesse von Wissen, Kompetenzen und Werten verstanden, sondern immer auch als Aneignungsprozess politischer Selbstbildung.

Einerseits ist zu begrüßen, wenn der Bericht keine strikte Trennung zwischen demokratischer und politischer Bildung macht. Ebenfalls positiv und konsistent mit seiner eigenen Herangehensweise ist die Absage an Einseitigkeit. Zentral für die dargestellte Vorgehensform ist die demokratische Bildung als ein «Aneignungsprozess politischer Selbstbildung», wobei hier eindeutig zu verstehen ist, dass Individuen individuell ihre Meinung bilden und ihren eigenen demokratischen Weg bestimmen. Wie andernorts im Bericht festgehalten, befähigt demokratische und politische Bildung zur Mündigkeit und Selbstständigkeit.

Andererseits ist der verwendete Begriff, jedenfalls so, wie er im oben genannten Absatz zusammengefasst wird, problematisch. Die Autoren räumen ein, dass es derzeit eine Debatte um die «kritische politische Bildung» gibt. Eine Debatte bedeutet eine kontroverse Auseinandersetzung ohne ein konkretes Ergebnis. Dass ein Begriff, der noch debattiert wird und zumindest derzeit nicht zum «Mainstream» gehört, ein konstituierendes Element des Berichtes wird, ist wissenschaftlich zu hinterfragen. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass der Bericht zuhanden der deutschen Bundesregierung geschrieben wird und damit auch eine staatspolitische Funktion wahrnimmt, ist eine solche Einseitigkeit kaum akzeptabel. Das Gegenteil ist der Fall: Damit wird der Bericht parteiisch und zwar parteiisch in einem ideologischen Sinne.

Ebenso parteiisch ist der Bericht, wenn er politische Bildung als Prävention gegen Extremismus versteht. Wohlwollend ist diese so formulierte Wendung als eines unter vielen Desiderata des Berichtes zu verstehen. Aber selbst dann ist das Desideratum falsch gewichtet. Denn politische Bildung oder demokratische Bildung hat das primäre Ziel, die Mündigkeit und Selbstständigkeit der handelnden Individuen zu ermöglichen – was auch andernorts im Bericht zugegeben wird.

Die Prävention gegen Extremismus steht im Übrigen im Widerspruch zur Problemanzeige des Berichtes selbst. Er erkennt vier hauptsächlichen Herausforderungen für die politische Bildung an – siehe die S. 45 und 46. Die danach im Zusammenhang mit dem Demokratieverständnis aufgezählten Problemfelder umfassen fünf Punkte – siehe S. 47 und 48 – in dem oben zitierten Absatz zur politischen Bildung werden alle diese Punkte fallengelassen. Nicht einmal in den festgestellten kommt Extremismus als eigenständiger Punkt vor. Stattdessen setzt der Bericht neu auf Extremismus, auf einen Begriff, der in den vorangehenden Listen nicht vorkommt.

8. Politische Bildung als Prävention gegen Extremismus

Es ist grundsätzlich unklar, was der Bericht unter Extremismus versteht. Es ist ebenso unklar, in welchem Verhältnis der Bericht den Extremismus zur Demokratie sieht. Auf jeden Fall ist darauf hinzuweisen, dass die Demokratie selbst Extreme zu integrieren versucht – und sie zu integrieren vermag. Auf den Punkt bringt es das folgende Zitat: «Im Kommunismus saßen die Demokraten im Gefängnis, in der Demokratie sitzen die Kommunisten im Parlament.⁵»

Die in jenem Spruch enthaltene Botschaft war schon immer ein Kern der Demokratie. Sie versucht selbst jene Ideologien, welche sie fundamental ablehnen – Kommunismus oder Sozialismus beispielsweise – einzubeziehen. Zwar gelingt ihr das nicht immer – aber meistens.

Insofern es der Demokratie nicht immer gelingt, Extreme einzubeziehen und so auch zu neutralisieren, ist in diesem Punkt dem Bericht Recht zu geben, dass der Umgang mit politischen Extremen einer unter vielen Punkten ist, welcher einer Reflexion im Rahmen der politischen und demokratischen Bildung bedarf. Doch daraus folgt keineswegs, es handle sich um das wichtigste Anliegen überhaupt, sondern lediglich um ein Anliegen unter mehreren.

Der Begriff des Extremismus ist darüber hinaus klärungsbedürftig. Bergsdorf bezeichnet ihn als «Wieselwort».

Ähnlich wie der Demokratiebegriff zählt der Terminus „Extremismus“ zu den besonders umstrittenen, oft ge- und missbrauchten Begriffen sowohl der politischen als auch politikwissenschaftlichen Sprache – selbst die Nationalsozialisten erklärten ja gelegentlich, das „Dritte Reich“ praktiziere

⁵ An verschiedenen Stellen im Internet wird dieses Zitat Volker Rühle zugewiesen. Eine Bestätigung oder eine Primärquelle dafür konnte der Autor nicht finden.

die wahre Demokratie; die SED-Diktatur nannte sich bekanntlich Deutsche Demokratische Republik. Wie andere Begriffe bewegt sich der Extremismus-Begriff, so Kielmansegg, „im Spannungsfeld zwischen analytischer und wertender Betrachtungsweise“. Immer wieder leidet er unter Entgrenzung und Überdehnung, unter „overuse and underdefinition“. Mitunter verkommt er zum Wieselwort. Manche Definition des Extremismus ähnelt einem stumpfen Schwert oder einer Schrotflinte. Gerade weil „Extremismus“ zu den brisanten Begriffen der politischen und politikwissenschaftlichen Sprache zählt, bleibt es wichtig, ihn zu präzisieren. So kann er die extremistische Empirie genauer beschreiben und ist weniger anfällig für inflationären Ge- beziehungsweise Missbrauch in Politik und Politikwissenschaft.

Wesentlich scheint es, definitorische Grenzen zu ziehen, um damit die Trennschärfe des Extremismusbegriffs zu erhöhen. Es gilt, einen Extremismusbegriff zu finden, der es ermöglicht und erleichtert, akkurat zwischen wirklichem und vermeintlichem Extremismus zu unterscheiden; ein Extremismus-Begriff, der damit gegenüber synonym gebrauchten Begriffen an Wettbewerbsfähigkeit gewinnt. Je genauer der Extremismus-Begriff definiert ist, desto schwerer fällt es extremistischen Politikern, solche Etikettierungen absurd zu nennen. Wenn der Extremismus-Begriff zu keiner reinen Kampfvokabel (tages-)politischer Auseinandersetzungen verkommen soll, bleibt es unverzichtbar, ihn zu schärfen und zu klären. Ohnehin müssen politische Kräfte, die sich (vordergründig) vom Extremismus oder bestimmten Formen von Extremismus distanzieren, allein deshalb keine demokratischen Formationen sein, etwa „Antikommunisten“ oder „Antifaschisten“ (Bergsdorf 2006, 46).

Während ein zersetzender und auch gewalttätiger Extremismus tatsächlich eine Gefahr für die Demokratie ist, ist nicht jede sie ablehnende oder infrage stellende Haltung eine Gefahr. Im Gegenteil sind solche eher fundamentale Auseinandersetzungen Chancen für die Demokratie, sich neu zu behaupten, neu zu erklären und neu zu legitimieren. Gerade in diesem Sinne ist Vorsicht bei dem Begriff des Extremismus geboten, denn

er soll nicht zur Kampfparole werden für alles, was subjektiv oder ideologisch abgelehnt wird.

Wenn also der Bericht der (berechtigten) Meinung ist, politische und demokratische Bildung bezwecke unter vielen anderen Zielen auch eine Prävention gegen Extremismus, dann hat er zu konkretisieren, dass es sich dabei um den zersetzenden und gewalttätigen Extremismus handelt. Es ist eine Ironie der Sache, dass gemäß dem im Bericht nur oberflächlich verwendeten Begriff des Extremismus der Bericht selbst darunterfällt, beispielsweise dort, wo es explizit die Pluralität ablehnt. Es ist nicht davon auszugehen, dass sich der Bericht selbst als extremistisch betrachtet. Viel wahrscheinlicher ist die Erklärung, dass er – einmal mehr – unpräzise in der Begriffsführung ist.

Teil 3: Diskussion der Empfehlungen

9. Handlungsempfehlungen für die Politik und ihre Einordnung durch diese gutachterliche Stellungnahme

Hier werden die Empfehlungen und ihre Erklärungstexte jeweils einzeln zitiert und dann vor dem Hintergrund der in dieser Stellungnahme evaluierten Punkte eingeordnet.

Jugendliche haben ein Recht auf politische Bildung als ein auf Dauer angelegtes Angebot

Politische Bildung ist keine „gesellschaftspolitische Feuerwehr“. Sie löst keine Probleme, sondern macht sie lediglich in Bildungsprozessen sichtbar und verhandelbar und ist deshalb auch nicht nur in gesellschaftlichen Problemlagen relevant. Ihre Notwendigkeit begründet sich in der Tatsache, dass Demokratie und demokratisches Verhalten von jeder Generation lebenslang neu gelernt und eingeübt werden müssen. Politische Bildung leitet sich aus dem Recht aller Jugendlichen

auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ab (vgl. § 1 Abs. 1 SGB VIII), unabhängig von Wohnort, Herkunft oder sozioökonomischer Lage. Folglich ist politische Bildung sowohl schulisch wie außerschulisch eine Daueraufgabe, die langfristig, nachhaltig und flächendeckend erfüllt werden muss. Politische Bildung braucht eine auf Dauer gestellte, ausreichende, öffentliche Förderung – auf kommunaler Ebene, auf Landesebene, auf Bundesebene wie auf europäischer Ebene. Nur so kann sie ihr Potenzial voll ausschöpfen.

Die Empfehlung ist im Grunde stimmig, doch sie ist derart hyperbolisch formuliert, dass sie sich selbst schwächt. Dem Bericht ist zuzustimmen: Politische Bildung ist ein auf Dauer angelegtes Angebot für alle Menschen. Allerdings ist diese Bildung nur zum Teil verpflichtend. Auch kann sie nicht alle Bereiche des Lebens von Kindern und Jugendlichen umfassen. Würde sie es tun, liefe sie Gefahr, selbst totalitär zu sein. Es ist eben Teil der demokratischen Bildung, zu akzeptieren, dass es ganz unterschiedliche Werte- und politische Vorstellungen gibt, ebenso wie es verschiedene Logiken in der Vermittlung und im Erleben dieser Werte und Vorstellungen gibt, etwa die emotionale, die soziale, die wirtschaftliche, die kulturelle oder die politische. Diese Elemente stehen alle miteinander dar. Ihre Verbindung und Abwägung ist eine Daueraufgabe. Die Empfehlung kann also nur vor dem Hintergrund dieser Hinweise verstanden werden.

Die Empfehlung diskreditiert sich aber selbst, wenn sie behauptet, die Förderung auf allen Stufen sei eine notwendige Bedingung, damit politische Bildung ihr Potenzial voll ausschöpfen könne. Der Bericht stellt keine Überlegungen zu einem solchen Potenzial an. Diese Förderung als notwendige Bedingung wird auf über 600 Seiten nirgendwo modelliert oder geschätzt. Sie wird jetzt erst – in Form unangebrachter Rhetorik; siehe «nur» – eingesetzt, um die Forderung zu unterstreichen. Diese hyperbolische Form ist zudem absurd, weil der Bericht selbst einräumt, dass es verschiedene Formen der politischen Bildung und diverse Träger

dieser Formen gibt. Eine Förderung in dem hier unterstellten Kausalzusammenhang, würde nur zur Stärkung der staatlichen zulasten der zivilgesellschaftlichen politischen Bildung führen. Damit gibt der Bericht just jene Vielfalt preis, die wesentlich zur Demokratie gehört, und geht sogar die Gefahr einer Totalisierung der politischen Bildung ein. Diese Gefahr wird dann noch vergrößert, indem eine explizit für Deutschland entwickelte Vorstellung ganz Europa – nicht nur den Ländern der EU – aufgezwungen wird.

Politische Bildung beginnt bei den Kindern und ist für alle Menschen

Politische Bildung ist ein Angebot für alle Bürgerinnen und Bürger – besser noch für alle Menschen. Sie beginnt bereits im Kindesalter. Die Ziele politischer Bildung sind nicht darauf zu reduzieren, zukünftige politische Eliten auszubilden. Dieser Anspruch ist nicht neu – Ansprüche einer politischen Breitenbildung wurden bereits in den 1950er-Jahren formuliert (vgl. Kap. 2). Gleichzeitig wurde im Rahmen des hier vorgelegten Berichts deutlich, dass dieser Anspruch in den verschiedenen Räumen politischer Bildung bis heute nicht durchgehend erfüllt wird. Die Kommission zur Erstellung des 16. Kinder- und Jugendberichts fordert die politisch Verantwortlichen deshalb auf, dafür Sorge zu tragen, dass politische Bildung als inklusives Angebot für alle Menschen einfach zugänglich ist. Das kann durch Akzentuierung und entsprechende finanzielle Ausstattung von Förderprogrammen geschehen, aber auch durch eine Sicherstellung politischer Bildung von Anfang an in Kontexten der Kinderbetreuung (vgl. Kap. 5), der Schulen (vgl. Kap. 6), einschließlich der beruflichen Schulen (vgl. Kap. 7), in den verschiedenen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Kap. 10) bis hin zu den Hochschulen (vgl. Kap. 12).

Diese Empfehlung ist eng mit der vorherigen verknüpft und kann nur vor dem Hintergrund ähnlicher Nuancierungen verstanden werden. Erstens hat politisch-demokratische Bildung weder einen Exklusivitäts- noch einen

Totalisierungsanspruch. Politisch-demokratische Bildung sowie andere Bildungsbereiche stehen neben vielen anderen Aspekten des Lebens und werden von den Individuen individuell abgewogen. Politische Bildung befähigt Individuen, in Mündigkeit und Selbstverantwortung diese Abwägung zu machen. Zweitens ist eine Gleichberechtigung der Bildungsräume sowie ihrer Träger eine notwendige Bedingung für eine inklusive und zivilgesellschaftliche demokratische Bildung, denn sie soll Menschen zum oder im Umgang mit Diversität, Komplexität und Herausforderungen befähigen. Drittens ist diese Gleichberechtigung auch in der Förderung zu verankern. Das muss nicht heißen, dass staatliche Mittel an private und anderweitige Förderung fließen sollen, es muss aber so sein, dass die privaten und anderweitigen Kanäle in ihrer Vielfalt ebenso anerkannt werden.

Die Totalisierungsgefahr besteht auch in dieser Empfehlung, etwa wenn selbst die Kinderbetreuung zum Ort der politischen Bildung erklärt wird. Freilich kann politische Bildung auch in diesem Zusammenhang erfolgen, doch das ist weder das wichtigste noch ein wichtiges Ziel der Kinderbetreuung. Diese hat das Kindeswohl und den sozialpolitischen Ausgleich in den Mittelpunkt zu stellen. Die politische Bildung, die für alle und überall erfolgen kann, ist ein Mittel, die Menschen mündig und selbstverantwortlich zu machen, und nicht ein Ziel an sich.

Politische Bildung muss integraler Bestandteil jeder Jugendpolitik sein

Aus gesellschaftlicher Perspektive ist politische Bildung junger Menschen eine Notwendigkeit, aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ist sie ein Recht. Alle jungen Menschen müssen die Möglichkeiten erhalten, die Regeln des demokratischen Miteinanders zu üben und weiterzuentwickeln, eigene, begründete Urteile bilden zu können sowie dabei unterstützt zu werden, Fähigkeiten und Motivation zur politischen Partizipation zu entwickeln. Politische Bildung muss daher in den

Kommunen, auf Länderebene und im Bund integraler Bestandteil einer jeden Jugendpolitik sein. Dabei gilt es, einerseits die Träger und sozialen Räume politischer Bildung angesichts der in diesem Bericht aufgezeigten Herausforderungen auszubauen und zu stärken, andererseits all jene – auch zivilgesellschaftlichen – Kräfte aufseiten junger Menschen zu stützen, die sich den in Kapitel 2 beschriebenen Werten der substanziellen Dimension von Demokratie verpflichtet fühlen. Im Rahmen der Jugendstrategie der Bundesregierung wurde mit dem Handlungsfeld „Beteiligung, Engagement und Demokratie“ hierfür eine wichtige Voraussetzung geschaffen. Mit der Einrichtung der interministeriellen Arbeitsgruppe Jugendpolitik besteht nun erstmals die Chance, zentrale Themen der Jugendpolitik als Querschnittsaufgabe der Ressorts auf Bundesebene umzusetzen.

Aus verschiedenen Gründen scheint diese Empfehlung zentral. Sie erkennt an, dass Demokratie aus Handlungen besteht und sich durch Handlungen weiterentwickelt. Demokratie ist Tat. Daneben bezieht diese Empfehlung auch die zivilgesellschaftlichen Kräfte mit ein, die ebenso an der politischen und demokratischen Bildung teilhaben und sie tragen.

Doch die Empfehlung gilt nur eingeschränkt. Demokratie, so wie sie der Bericht sinnvollerweise versteht, hat eine formale, eine substanzielle und eine prozedurale Dimension. Diese Empfehlung reduziert Demokratie aber auf ihre substanzielle Dimension. Das ist eine unnötige und auch gefährliche Verkürzung, weil gerade die prozedurale Dimension der Demokratie sie weiterentwickelt und ihr Möglichkeiten gibt, Diversität gewinnbringend einzubeziehen.

Die Empfehlung macht eine weitere Verkürzung, die in zweifacher Weise den vom Bericht genannten Zielsetzungen widerspricht. Erstens ist es eine Stärke der Demokratie, dass sie selbst Elemente, welche sie ablehnen, integrieren kann. Dieser Einbezug stärkt und legitimiert sie. Daher ist Raum vorzusehen, in dem Kinder und Jugendliche mit Demokratie-ablehnenden

Standpunkten konfrontiert sind. Zweitens kann die sich aus dem Grundgesetz ergebende Ablehnungswürdigkeit der nichtdemokratischen Standpunkte nur dann verstanden, hinterfragt und internalisiert werden, wenn diese Standpunkte studiert werden können. Mit anderen Worten, eine pauschale Verurteilung, beispielsweise (oder insbesondere) des Nationalsozialismus und des Kommunismus, ist noch keine demokratische Bildung. Die Auseinandersetzung mit ihren Ideologien, Annahmen und Gräueltaten und der darauffolgenden Reaktion in Deutschland, einen Grundrechtskatalog zum Kern des Grundgesetzes zu machen, ist Teil der politischen Bildung.

Die vorliegende Empfehlung erweckt den Eindruck, dass gar keine Beschäftigung mit dem Undemokratischen stattfinden kann. Das ist nicht nur aus den eben genannten Gründen falsch, sondern auch deshalb, weil die Demokratie heute systemisch herausgefordert wird, etwa durch den chinesischen Kommunismus und durch das Erstarken autokratischer Tendenzen, um zwei Beispiele zu nennen. Wenn es das Ziel sein sollte, die Demokratie durch die politische Bildung zu schützen, dann müssen diese Demokratie-ablehnende Tendenzen verstanden und nicht nur verurteilt werden.

Politische Bildung lebt von echten Partizipationserfahrungen

Partizipation in der Demokratie muss geübt und erfahren werden. Aber Beteiligung lässt sich nicht simulieren. Kinder und Jugendliche benötigen Bildungsangebote in Bildungsräumen, in denen sie wertgeschätzt werden und die sie ernsthaft mitgestalten können (vgl. Kap. 5, 6, 7 und 10). Räume, die Selbstorganisation, gemeinschaftliche Gestaltung und (Mit-) Verantwortung sowie demokratische Aushandlungsprozesse im Sinne von „Mitwirkung mit Wirkung“ ermöglichen, sollen erhalten und unterstützt werden (vgl. Kap. 10; insbesondere Abs. 10.3 und 10.4). Die Kommission spricht sich daher dafür aus, verbindliche Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche auszubauen. Dazu gehört die Absenkung des Wahlalters

auf allen Ebenen auf 16 Jahre und der Ausbau von Beteiligungsmöglichkeiten in Schule und Hochschule, insbesondere in den beruflichen Schulen. Bei allen Angeboten politischer Bildung sind den jungen Menschen echte Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen. Auch Förderprogramme, die vornehmlich auf vermittlungs- oder kognitiv-/wissensorientierte politische Bildungsangebote ausgerichtet sind, sollten stets als fachlichen Standard die partizipationsorientierte Perspektive mit aufnehmen.

Partizipation ist die wohl wichtigste Dimension der politischen Bildung. Denn Demokratie ist Tat. Damit ist der Forderung nach Partizipationserfahrungen viel abzugewinnen. Die Konkretisierung der Empfehlung ist indes etwas wirr. Die Losung «Mitwirkung mit Wirkung» ist logisch unklar. Jede Mitwirkung hat axiomatisch eine Wirkung. Doch die Mitwirkung kann keine Deutungshoheit beanspruchen – das wäre zutiefst antidemokratisch. Der Ausbau von Beteiligungsmöglichkeiten sowie Mitwirkungsrechten ist eine Idee, deren Vertiefung sich lohnt. Doch auch hier fokussiert die Empfehlung auf wenige Punkte, statt die Partizipation insgesamt zu verstehen. Schon die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten des politischen Diskurses ist eine Form der Partizipation, auch der Beitritt zu Interessensgruppen bis hin zu (Jung-)Parteien sind Formen der Partizipation. Ebenso ist die öffentliche Diskussion eine Form der Partizipation. Wenn die Empfehlung lautet, die aktive Partizipation zu stärken, so gilt das insgesamt und nicht nur für formale Gremien.

Der Empfehlung widerspricht sich dann darin, dass sie einen beinahe kausalen Zusammenhang zwischen Förderung, staatlichem Handeln und Partizipation nahelegt. Das ist keineswegs so. Demokratische Partizipation geschieht zumeist in gesellschaftlichen Zusammenhängen, die erstens wenig mit staatlichen Institutionen und zweitens wenig mit monetären Flüssen zu tun haben. Die Fokussierung auch dieser Empfehlung auf die oben angesprochene Kausalität ist eine Absage an Diversität und damit an Demokratie.

Politische Bildung ist mehr als Partizipation

Partizipation als Struktur- und Bildungsprinzip ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für politische Bildungsprozesse. Die pädagogische Perspektive und damit die Frage, was Kinder und Jugendliche durch Partizipationserfahrungen lernen können, bleibt oftmals unterbelichtet (vgl. Kap. 6 und 7). Partizipationserfahrungen müssen daher reflektiert und eingebettet sowie nach ihren Lernmöglichkeiten zur Ausbildung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit befragt werden, um Jugendliche dazu zu befähigen, ihre demokratischen Rechte in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen. Solche Förderprogramme, die sich vornehmlich auf die Ermöglichung von Partizipationsprozessen fokussieren, greifen (oft) zu kurz und sollten diese pädagogische Perspektive politischer Bildungsprozesse stärker aufgreifen und konzeptionell in den Förderrichtlinien stärken.

Die Empfehlung ist zu abstrakt, um von der Politik umgesetzt zu werden. Grundsätzlich gehen Partizipation und Reflexion zusammen. Die Trennung dieser zwei Aspekte ist künstlich und auch nicht zielführend, denn jede Partizipation ist auch eine Reflexion. Zudem ist Reflexion ebenso wie Partizipation jeweils individuell. Die politische Bildung verfügt jedoch über die Möglichkeiten, Partizipation und Reflexion zu stärken und diese Möglichkeiten sollten vertieft, aber auch ergebnisoffen eingesetzt werden.

Die Demokratie verfügt selbst über solche Rückkoppelungsmechanismen, die wiederum die Reflexion stimulieren. Das sind nämlich ihre innere Diversität und die Vielfalt von Herausforderungen, der sie sich stellen muss und die vom Bericht selbst anderswo anerkannt werden. Es ist gerade die Stärke der Demokratie, dass sie von den an ihr Partizipierenden eine fortwährende Reflexion abverlangt und ihnen verschiedene Möglichkeiten gibt, Ergebnisse ihrer Reflexionen in die Tat umzusetzen.

Der Empfehlung ist in ihrem repetitiven Hinweis auf Förderprogramme und dem insinuierten Kausalzusammenhang zwischen Förderung, staatlichem Handeln und gewünschtem Ergebnis zu widersprechen. Für die Reflexion, die ohnehin auf der Ebene des Individuums geschieht, sind keine Förderprogramme notwendig. Sie muss einfach in bestehenden pädagogischen und andragogischen Konzepten eingebaut oder gestärkt werden, was ein sehr kleiner Aufwand ist. Auch hier ist wieder der Hinweis anzubringen: Je stärker die Empfehlungen auf eine solche Kausalität setzen, desto weniger Spielraum wollen sie der demokratischen Diversität geben.

Die Kinderrechte stärken und im Grundgesetz verankern

Über die Rechte auf Beteiligung und Teilhabe hinaus verpflichten die UN-Kinderrechte die unterzeichnenden Staaten auch auf besondere Förderungs- und Schutzrechte. Dazu gehören auch das Recht auf Bildung und abgeleitet davon das Recht auf politische Bildung. Die Kommission spricht sich dafür aus, die Kinderrechte entsprechend der Koalitionsvereinbarung noch in dieser Legislaturperiode im Grundgesetz zu verankern. Denn die Kinderrechte bilden eine der wesentlichen rechtlichen Grundlagen für eine politische Bildung, die sich der Herausbildung eigenständiger und freier politischer Persönlichkeiten verschreibt und politische Teilhabe und Betätigung bereits im Kinder- und Jugendalter unterstützt und zu ermöglichen hilft. Begleitend dazu ist über den derzeitigen Status quo hinaus dafür Sorge zu tragen, eine dauerhafte, mit finanziellen Mitteln und entsprechenden Möglichkeiten angemessen ausgestattete Monitoringstelle vorzusehen, die die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention kritisch begleitet. Mit einem umfassenden und inklusiven Blick auf die Alltags- und Lebenswelten von Kindern hat die Monitoringstelle unter Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure Kinderrechte-Indikatoren zu entwickeln. Dabei sind spezielle Herausforderungen kindlicher Lebenswelten durch „Schattenberichte“

abzubilden. Der Monitoringstelle kommt hierbei die Aufgabe zu, ein umfassendes und die gesamten Lebenswelten von Kindern einbeziehendes Datenerhebungssystem (Kinderrechte-Index) für alle Bundesländer vorzuhalten und damit eine verlässliche Grundlage für eine vollumfängliche Kinder- und Jugendhilfeplanung für Politik und Verwaltung zu schaffen. Die Monitoringstelle erstattet dem Deutschen Bundestag einen regelmäßig vorzulegenden und öffentlich zu diskutierenden Bericht. Begleitend werden unabhängige Unterstützungs- und Beschwerdestellen vorgeschlagen, die für Kinder und Familien sowie für Berufsgruppen mit professionellem Kontakt zu Heranwachsenden niedrigschwellig zugänglich sind und vorhandene Strukturen stärken und vernetzen.

Einerseits ist die Stärkung der Kindesrechte zu begrüßen. Andererseits ist nicht klar, was die Empfehlung eigentlich will. Eine solche Empfehlung kann einen Platz in einem allgemeinen Kinder- und Jugendbericht haben. Doch dieser Bericht ist der politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf Demokratie gewidmet. Diese Empfehlung hat nichts oder nichts Offensichtliches mit der Zielsetzung des Berichtes zu tun. Ihre Anführung hier ist unlogisch.

Politische Bildung für Kinder und Jugendliche muss die Bedingungen und Besonderheiten des Aufwachsens in den Mittelpunkt stellen

Politische Bildung für Kinder und Jugendliche geschieht unter speziellen Vorzeichen, die bei der Gestaltung von Bildungsangeboten immer mit im Blick sein müssen. Die Lebensphase Jugend und die dynamischen Bedingungen des Aufwachsens verändern die Vorzeichen, unter denen politische Bildung gelingen kann. Politische Bildung für Kinder und Jugendliche unterliegt einer eigenen Fachlichkeit, die von den Besonderheiten des Aufwachsens geprägt ist und sich damit zwangsläufig von den Gelingensbedingungen politischer Erwachsenenbildung unterscheidet. Politische Jugendbildung lässt sich daher

fachlich nicht als Anhängsel der politischen Erwachsenenbildung begreifen, sondern muss in ihrer eigenständigen Fachlichkeit unter jugendspezifischen und jugendpolitischen Vorzeichen weiterentwickelt und gestärkt werden. Nimmt politische Jugendbildung die in diesem Bericht beschriebenen Zeitdiagnosen auf, müssen immer die Bedingungen des Aufwachsens und die Relevanz der Inhalte für die Interessen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mitbedacht werden. Zugleich müssen auch die Bedingungen des Aufwachsens selbst stärker zu Ansatzpunkten und Gegenständen politischer Bildungsprozesse werden. Förderprogramme der politischen Bildung auf Landes-, Bundes- und europäischer Ebene, die sich in großen Teilen auch an Kinder und Jugendliche richten, sollten ihre förderpolitischen Vorgaben und inhaltlichen Ausrichtungen nicht allein aufgrund aktueller gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen konzipieren, sondern stärker dahingehend überprüfen, ob sie den kinder- und jugendspezifischen Bedingungen des Aufwachsens ausreichend Rechnung tragen.

Die in der Empfehlung gemachten Überlegungen sind zu begrüßen und zu nuancieren. Zu begrüßen sind sie, weil sie etwas Zentrales erkennen: Kinder und Jugendliche sind im Prozess des Aufwachsens. Sie sind dabei, einen Platz in ihrem eigenen Leben und in den Gemeinschaften, zu denen sie gehören (wollen), zu finden, ihren Charakter zu entwickeln und generell, das Leben zu erkunden. Gerade in dieser Lebensphase spielen viele Interaktionsmomente für sie eine wichtigere Rolle, als das Politische es tut. Zu diesen Interaktionsmomenten gehören (hoffentlich) die emotionale Bindung an die Familie und Verwandtschaft, der Beginn der Bildungs- und Berufskarriere, der Aufbau von Beziehungen zu Gleich- und Andersaltrigen, die Herausbildung, aber auch der Wechsel, eigener Interessen (worunter auch das Politische fallen kann).

Vor diesem Hintergrund ist es zweckmäßig, wenn die politische Bildung besonders auf die Lebensphase der Kinder und Jugendliche ausgerichtet

ist und nicht Politologie und/oder Erwachsenenbildung betreibt, sondern eigens auf die Zielgruppe ausgerichteten Methoden mit den so gewichteten Inhalten berücksichtigt. Denn es gilt, wie schon verschiedentlich hier, aber auch im Bericht, betont, die Individuen zur Mündigkeit und Selbstverantwortung zu befähigen.

Gerade wegen der Zentralität des Aufwachsens in der Kindheit und im Jugendalter ist zu beachten, dass die Meinungen der Kinder und Jugendlichen noch alles andere als konsolidiert sind. Aufwachsen geht einher mit dem Bilden von Meinungen, sie auf die Probe zu stellen und sie auch (mehrfach) zu wechseln. Diese Lebensphase zeichnet sich durch ein intensives Aushandeln von Wunschvorstellungen, Realität und eigenem Gestaltungs- und Veränderungsvermögen aus. Für die politische Bildung heißt das unter anderem, dass Kinder und Jugendliche mit der Vorläufigkeit ihrer jeweiligen Standpunkte konfrontiert sowie darin eingeübt werden sollten, mit anderen, kontroversen, ihre jeweilige Werthaltung ablehnenden Standpunkte umzugehen und diese Diversität als Ressource, aber nicht als Beliebigkeit zu verstehen. Dies ist wohl eine der größten Herausforderungen in der politischen Bildung von Aufwachsenden.

Der Bund trägt eine Verantwortung für die Infrastrukturförderung politischer Jugendbildung

Über Jahrzehnte hat sich in Deutschland eine Struktur politischer Bildungsakteure aufgebaut, die über Vereine, Bildungsstätten, Akademien, Initiativen und Stiftungen auf lokaler und regionaler Ebene, Zusammenschlüsse auf Länderebene bis hin zu Verbänden auf Bundesebene führt (vgl. Abs. 10.2). Der Bund fördert dabei über den Kinder- und Jugendplan des Bundes Dach- und Fachverbände der politischen Jugendbildung und die bundeszentralen Strukturen der Jugendverbandsarbeit. Deren Aufgabe ist es, die strukturelle, fachliche und fachpolitische Weiterentwicklung sicherzustellen – und zwar mit Wirkungen bis in die Praxis vor Ort. Dabei ist die

Entwicklung der einzelnen Programme jedoch sehr unterschiedlich. So ist gerade das Programm „Politische Bildung“ seit Jahren finanziell rückläufig ausgestattet. Parallel unterstützt der Bund mit großen, gut ausgestatteten Sonderprogrammen die Träger von Jugendarbeit und Jugendbildung befristet dabei, Angebote zu machen, die auf aktuell wahrgenommene Bedarfe zum Beispiel im Bereich der Prävention zielen. Diese Sonderprogramme können ihre Wirkung aber nur entfalten, wenn sie auf eine Infrastruktur aus Vereinen, Verbänden, Einrichtungen und Initiativen treffen, die in der Lage sind, die Programme qualifiziert umzusetzen. Dies stößt aber an Grenzen, wenn die Infrastrukturförderung damit nicht Schritt hält. Die Kommission empfiehlt einen angepassten Ausbau von Regel- und Sonderförderung und eine nachholende Erhöhung des Programms „Politische Bildung“ im KJP, ohne dass dies zulasten der anderen KJP-Programme geht.

Diese in einer Feststellung versteckten Empfehlung ist falsch. Die Empfehlung an sich verletzt schon die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland. Sie offenbart in klarer Weise die Totalisierungsgefahr, der dieser Bericht immer wieder verfällt. Der hier angenommene Kausalzusammenhang zwischen den Aufgaben des Zentralstaates, der Finanzierung und den gewünschten Wirkungen sind fundamental un-, wenn nicht schon antidemokratisch. Demokratie lebt von ihrer Vielfalt. Entsprechend gibt es eine Vielfalt von Infrastrukturen der politischen Bildung. Diese stehen teilweise komplementär und teilweise im Wettbewerb zueinander; teilweise haben sie miteinander nichts zu tun. Dem Zentralstaat eine zentrale Verantwortung dafür zu geben, widerspricht den demokratischen Werten, wie sie im Grundgesetz zum Ausdruck kommen. Sie verdrängt aber auch die Bundesländer, die Zivilgesellschaft mit ihren Strukturen und sogar die Individuen, welche Infrastrukturen schaffen wollen. Diese zentralisierende Zuweisung von Verantwortung untergräbt das demokratische Prinzip, aus der Vielfalt Ressourcen zu generieren.

Die Empfehlung dient dazu, wieder einmal finanzielle Mittel zu fordern und wieder einmal den stereotypen, aber nicht einmal einer Plausibilisierung unterzogenen Zusammenhang von Zentralstaat, Finanzen und Ergebnissen zu bedienen. Die im Erklärungstext erläuterten Zusammenhänge – ob sie eigenständige Forderungen oder Beispiele sind, lässt sich an der konfusen Argumentationslogik nicht ermitteln – setzen sogar voraus, dass die im Bericht selbst aufgelisteten und untersuchten Räume allesamt vom Zentralstaat abhängig sind. Hier erliegt der Bericht der eigenen Totalisierungsgefahr und scheint insgesamt zu verkennen, dass es überhaupt eine Zivilgesellschaft gibt.

Bund, Länder und Kommunen tragen gemeinsam Verantwortung für die politische Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

Der Kinder- und Jugendarbeit wird – zu Recht – viel zugetraut. Gleichzeitig sind die Ansprüche an dieses Arbeitsfeld vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 beschriebenen Herausforderungen in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Aktuell stehen neue Aufgaben auf der Agenda, wie z. B. die Einlösung des inklusiven Anspruchs, die Weiterentwicklung im Bereich Digitalisierung und nicht zuletzt die (anderen) inhaltlichen, konzeptionellen und strukturellen Herausforderungen, die sich aus den Folgen der Corona-Pandemie ergeben haben oder durch diese sichtbar geworden sind, wie z. B. die (finanzielle) Fragilität der Strukturen und die Marginalisierung in Krisenzeiten. Auch der Ausbau der Ganztagsbetreuung wird nicht ohne die Mitwirkung der Kinder- und Jugendarbeit gehen. Um den gestellten Anforderungen und Erwartungen gerecht werden zu können, müssen Bund, Bundesländer und Kommunen auf ihren jeweiligen Ebenen ihrem gesetzlichen Auftrag (vgl. SGB VIII) nachkommen und förderliche sowie unterstützende Bedingungen schaffen. Sie tragen gemeinsam die Verantwortung für die Kinder- und Jugendarbeit und damit für die politische Bildung! Die Förderung und Unterstützung aller Räume, in denen Jugendarbeit von jungen Menschen selbst

organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet wird, muss wie in § 12 SGB VIII gesetzlich verankert, auf allen föderalen Ebenen wieder einen höheren Stellenwert bekommen (vgl. Kap. 10).

Auch diese Empfehlung ist kaum verständlich. Einerseits geht es darin um die Verantwortung für Kinder- und Jugendarbeit. Hier wird sie im Widerspruch zur vorherigen Empfehlung auf Bund, Länder und Kommunen aufgeteilt. Dann geht es wiederum einseitig um die Finanzierung von Programmen. Zuletzt geht es um die Beteiligung oder Mitbestimmung der Jugendlichen an den so konzipierten Programmen. Abgesehen von ihrer wirren Logik und dem repetitiven Charakter enthält die Empfehlung ähnliche Fehler, wie sie bereits kritisiert wurden. Vor allem verschweigt sie die Rolle der Zivilgesellschaft, der Familien und des Individuums selbst in der politischen Bildung.

Es ist unverständlich, warum hier – ausgerechnet hier – der Umgang mit der Covid-19-Pandemie thematisiert wird. Es wird zudem ein Betroffenheitsnarrativ gewählt, das eines Sachverständigenberichts nicht würdig ist, weil es schlicht nicht wahr ist. Keineswegs war es so, dass nur oder vor allem die politische Bildung in der nun andauernden Lage vernachlässigt bzw. zurückgestuft wurde. Gleiches lässt sich etwa von der Kulturarbeit, der Wirtschaftspolitik, der nicht-politischen zivilgesellschaftlichen Anliegen und vieler anderer Bereiche des Lebens sagen. Der Bericht wählt hier wieder eine hyperbolische Sprache, welche die Glaubwürdigkeit seiner vielleicht berechtigten Anliegen erheblich schmälert.

Länder, Kommunen und Träger sind gemeinsam verantwortlich für demokratische Grunderfahrungen in der Kindertagesbetreuung

In der Kindertagesbetreuung machen Kinder dann verlässlich demokratische Grunderfahrungen, wenn der Alltag kinderrechtsbasiert gestaltet und die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte für alle Kinder garantiert sind. Der Bildungsauftrag in der Kindertagesbetreuung wird

durch die Bildungspläne normativ gerahmt und in der Umsetzung durch die Träger verantwortet. Die Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts empfiehlt daher eine stärkere Gewichtung von Kinderrechten, Demokratiebildung und Partizipation in den Bildungsplänen aller Länder. Darüber hinaus muss die Partizipationsqualität in der Kindertagesbetreuung innerhalb der länderspezifischen Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung einen deutlich höheren Stellenwert bekommen, wobei insbesondere die demokratieförderliche Interaktionsqualität von Fachkräften im Vordergrund stehen sollte (vgl. Kap. 5).

Die Empfehlung führt nun einen neuen, bisher weder definierten noch diskutierten Begriff ein, nämlich die demokratische Grunderfahrung. Da diese Art der Erfahrung nicht zuvor diskutiert wurde, ist ihre Einordnung schwer. Was ist eine Grunderfahrung im Vergleich zu einer «bloßen» Erfahrung? Was ist eine demokratische Grunderfahrung? Schon diese Fragen legen nahe, dass es der Empfehlung – leider – nicht um die Kinder geht, sondern, wie in der Erläuterung deutlich wird, um Bildungspläne und Qualitätssicherung. Zunächst ist daran zu erinnern, dass Kindertagesbetreuungen primär andere Funktionen erfüllen als politische Bildung. Dann ist darauf hinzuweisen, dass die Stärkung des Individuums in einer starken Gemeinschaft mit (auch wechselnden) Reziprozitäten und Differenzierungen in diesem Gemeinschaftsgefüge weitere Vorbedingungen der Demokratie bilden und ein integraler Teil der Kindheit sind. Also leisten diese Kindertagesbetreuungen an sich bereits demokratische Bildung – in einer Weise, die als demokratische Grunderfahrung qualifizieren könnte. Gerade im Lichte der vorangehenden Empfehlung, in der die Besonderheit des Aufwachsens zu beachten ist – und gemäß dieser Stellungnahme ins Zentrum zu rücken ist – ist eine Politisierung sämtlicher Bildungs- und Betreuungsbereiche der falsche Ansatz. Viel wichtiger ist, Ressourcen aufzubauen, welche für die Demokratie, aber auch für das Leben des Individuums wichtig sind und auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Die Länder tragen die Verantwortung für die Sicherstellung politischer Bildung in der Schule

Die Länder gestalten durch spezifisch formulierte Bildungsvorgaben die Rahmenbedingungen für politische Bildung in der Schule. Sie sind verantwortlich für politische Bildung als fachlich verankerte Aufgabe, als Querschnittsaufgabe und als Aufgabe der ganzen Schule. Das Unterrichtsfach zur politischen Bildung in der Schule wird – anders als der Unterricht in allen anderen Fächern in der Schule – aber bis heute unter vielfältigen Fachbezeichnungen und unterschiedlichen Stundenausstattungen geführt. Die Kommission des 16. Kinder- und Jugendberichts empfiehlt mit Nachdruck die Sicherstellung einer Mindeststundenzahl von zwei Wochenstunden in allen weiterführenden Schularten durchgängig von Klasse fünf bis zehn. Sichergestellt werden muss überdies, dass politische Bildung im Rahmenplan des Sachunterrichts der Grundschule nicht nur gleichberechtigt zu anderen Bildungsbereichen vorkommt, sondern auch unterrichtet wird. Das allerdings kann nur gelingen, wenn Lehrkräfte in ihrer Ausbildung systematisch auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Da politische Bildung nicht nur eine fachliche Aufgabe, sondern ein Prinzip der ganzen Schule ist, gilt diese Forderung für die Ausbildung aller Lehrkräfte unabhängig von den gewählten fachlichen Schwerpunkten (vgl. ausführlich im Kap. 6, 7 sowie Abs. 16.8 und 19.7). Wir fordern die für die Schule zuständigen Ministerien der Länder dazu auf, Lehrkräfte mit einem Abschluss der Fächer Sachunterricht, Politik, Sozialkunde, Gesellschaftswissenschaften, Geschichte und Geografie genauso vorrangig in den Schulen einzustellen, wie dies in den letzten Jahren für andere Fächer, z. B. im MINT-Bereich, galt.

In Deutschland ist die formale Bildung Ländersache. Die formale Bildung hat verschiedene Zielsetzungen. Es ist einerseits unsachgemäß, diese Zielsetzungen gegeneinander auszuspielen, und es ist andererseits problematisch, wie die Empfehlung impliziert, den Ländervorrang

aufzuheben. Die Länder befinden sich im Wettbewerb miteinander und Wettbewerb lebt von Diversität. Also ist es ein Aspekt des Wettbewerbs, dass teils unterschiedliche Lehrpläne mit unterschiedlichen Schwergewichten formuliert und unterrichtet werden. Dieser Wettbewerb hat im Übrigen auch einen Demokratie-förderlichen Aspekt. Die Empfehlung, dass Lehrkräfte in den sozialwissenschaftlichen Fächern die Demokratie in ihrem Fachunterricht einbeziehen sollen, ist nicht nur zielführend, sie ist auch einfach umzusetzen. Wichtig ist aber, dass sie die sachliche Auseinandersetzung mit anderen Konzepten nicht ersetzt oder Deutungshoheit beansprucht.

Für politische Bildung ergeben sich im Kontext beruflicher Bildung besondere Chancen

Politische und berufliche Bildung sind auf vielfache Weise miteinander verflochten. Denn gerade in der Lebensphase der beruflichen Integration ergeben sich für junge Menschen drängende politische und gesellschaftliche Fragen. Wozu bezahle ich Steuern? Wer sichert mich arbeitsrechtlich ab? In den beruflichen Schulen steht politische Bildung gegenüber den beruflichen Ausbildungsfächern allerdings oft im Schatten, das gilt in gleicher Weise für die dualen wie vollzeitschulischen Bildungsgänge und im Besonderen für die Bildungsgänge des sogenannten Übergangssystems (BVJ/BGJ). Die Kommission empfiehlt daher dringend, dass die KMK gemeinsam mit den für die Prüfungsgestaltung verantwortlichen Kammern dafür Sorge trägt, dass politische Bildung in der beruflichen Bildung wieder mehr Gewicht erhält (vgl. Kap. 7 und Abs. 18.5). Denn obwohl die Rahmenpläne der KMK politische Bildung durchaus sichtbar machen, bleibt von dieser fachlichen Perspektive im Kontext der zentralen Abschlussprüfungen oft kaum etwas erhalten.

Die beruflichen Schulen haben einen ihnen eigens gegebenen Schwergewicht – dieses ist im Lichte der Berufsbildung zu verstehen. Die Berufsbildung

hat absoluten Vorrang in den Berufsschulen. Diesen Vorrang hier zu hinterfragen, ist nicht Teil des Auftrags und auch nicht förderlich. Die Berufsbildung ist ein wichtiger Mechanismus der gesellschaftlichen Inklusion, des Aufstiegs, der Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen und ist damit an sich auch schon ein demokratischer Mechanismus. Hätte sich der Bericht mit der Handlungsdimension der Demokratie befasst, wären ihm diese Zusammenhänge aufgefallen. Die demokratische Bildung hat also kein Schattendasein in der Berufsbildung – sie ist dafür zentral. Der Bericht verwechselt aber Bildung mit Schulfach und empfiehlt eine (weitere) Theoretisierung der Berufsbildung, was ihrem Proprium entgegenläuft. Diese Empfehlung ist insgesamt abzulehnen, sie lässt erkennen, dass die Autoren Berufsbildung nicht verstanden haben.

Angebote politischer Bildung von Vereinen junger Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color und postmigrantischer Akteurinnen und Akteure anerkennen und dauerhaft fördern

Organisationen von jungen Menschen mit Migrationsbiografien, People of Color oder postmigrantischen Akteurinnen und Akteuren sind Anbieter von vielfältigen politischen Bildungsangeboten (vgl. Abs. 10.2 und 16.2), die im Sinne der Stärkung einer pluralen Gesellschaft anerkannt, förderrechtlich ermöglicht und in ihrer Struktur und Reichweite ausgebaut werden müssen. Eine stärkere Einbindung dieser Organisationen in den Fachdiskurs, in die Strukturen und in eine auf Dauer angelegte finanzielle Unterstützung wie beispielsweise über den Kinder- und Jugendplan oder die Bundeszentrale für politische Bildung ist dringend geboten. Eine solche Förderung wäre zum einen ein sichtbares politisches Signal der Anerkennung, zum anderen erleichterte sie die notwendige Vernetzung der Vereine junger Menschen mit Migrationsbiografien mit den anderen Akteuren politischer Bildung und der Kinder- und Jugendarbeit nach SGB VIII §§ 11 und 12. Häufig scheitert die Einbindung dieser Organisationen in die Dachverbände der Jugendarbeit und der politischen Bildung

sowie in die Regelförderprogramme an den bestehenden Mitgliedschaftskriterien oder bestimmten Fördervoraussetzungen. Die Kommission empfiehlt den politisch und verbandlich Verantwortlichen, systematisch zu erfassen, worin die Zugangsbarrieren für diese Organisationen genau bestehen, und dies zum Anlass zu nehmen, bestehende Fördervoraussetzungen und Mitgliedschaftskriterien diskriminierungssensibel zu prüfen. Zudem spricht sich die Kommission für die Erhaltung und Stärkung von Beratungs- und Unterstützungsstrukturen aus, um die Zugangsbarrieren für diese Organisationen hinsichtlich der Regelförderung und der Mitgliedschaft in bundesweiten Dachverbänden zu reduzieren.

Es ist unklar, warum die Empfehlung hier ein exklusivistisches Verständnis von Demokratie pflegt und ganz bestimmte Kinder und Jugendliche ausklammern will. Die Empfehlung ist ebenfalls einseitig, weil sie wieder einmal vom Primat staatlicher Institutionen und staatlicher Finanzierung ausgeht, statt die zivilgesellschaftlichen Kanäle zu berücksichtigen und ihnen eine Rolle zu geben. Die Empfehlung will staatliche Mittel für die Förderung zivilgesellschaftlicher Institutionen verwenden und ist sich nicht bewusst, dass eine solche Förderung gerade für die Demokratie Probleme birgt. Zivilgesellschaftliche Strukturen müssen in der Lage sein, staatliche Institutionen und den Staat selbst zu kritisieren, zu hinterfragen und zu kontrollieren. Wenn sie ihre Mittel aber vom Staat erhalten, werden damit anders gerichtete Anreize gesetzt. Die Zivilgesellschaft in Deutschland ist stark und vielfältig genug, eigene Mittel zu finden. Ihre Position könnte beispielsweise gestärkt werden, indem die zivilgesellschaftlichen Institutionen gegenüber den staatlichen in Sachen politische Bildung als gleichberechtigt anerkannt würden.

Gute politische Bildung benötigt einschlägig qualifizierte Fachkräfte

(Sozial-)Pädagogische Fachkräfte müssen im Kontext der politischen Bildung häufig ohne einschlägige Ausbildung auskommen. Dieser Umstand gilt sowohl in wie außerhalb der Institution Schule. In der Schule sind (im besten Fall) die Lehrerinnen und Lehrer fachlich ausgebildet, die das Unterrichtsfach zur politischen Bildung übernehmen. Politische Bildung und demokratische Schulentwicklung ist allerdings Aufgabe der ganzen Schule. Die Kommission rät daher dringend dazu sicherzustellen, dass Lehramtsstudierende unabhängig von den Fächern, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung gewählt haben, ein Ausbildungsangebot im Bereich der politischen Bildung besuchen. Diese Forderung ist durch eine Reformulierung der Landeslehramtsprüfungsordnungen vergleichsweise leicht umzusetzen. Schwieriger ist die Sicherstellung vergleichbarer Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote für zukünftige Fachkräfte im Bereich außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Denn in den letzten 30 Jahren sind (mit einer Ausnahme) alle Professuren für politische Jugend- und Erwachsenenbildung verloren gegangen. Die Kommission rät dringend, die akademische Infrastruktur in diesem Bereich wiederaufzubauen (vgl. Kap. 20) und gleichzeitig nach Mitteln und Wegen zu suchen, die Studierende sozialwissenschaftlicher Fächer anregen, vorhandene politikdidaktische und/oder erwachsenenpädagogische Ausbildungsangebote an Hochschulen anzunehmen.

Auch in dieser Empfehlung verfällt der Bericht dem Irrtum, Bildung und Schule gleichzusetzen und die Bildung von kompetenten Fachkräften mit einer staatlich beaufsichtigten, schulischen Bildung zu identifizieren. Die wenigen Zeilen am Schluss der Empfehlung, welche die zivilgesellschaftlichen Bildungsangebote ansprechen, sind eher allgemein gehalten. Demokratie ist auch eine Handlungskategorie und entsprechend sind die mit dem Aufbau dieser Handlungsfähigkeiten beschäftigten Personen einzubeziehen und anzuerkennen. Demokratische Bildung kann in Sportvereinen genauso

erfolgen wie in der Pfadfinderbewegung oder in kirchlichen Kreisen. In den verschiedenen zivilgesellschaftlichen Institutionen sind interne Befähigungslaufbahnen bereits installiert. Auch hier gilt, dass, wenn die Empfehlung tatsächlich die demokratisch-politische Bildung stärken will, sie auf die Stärkung der (Fach-)Arbeit in diesen Vereinen und ähnlichen Institutionen abzielen sollte.

Verlässliche und dauerhafte Rahmenbedingungen für Beratungsangebote

Die Genese der unterschiedlichen Beratungsangebote im Kontext Rechtsextremismus bzw. gewaltorientierter Islamismus hängt seit den 1990er-Jahren bis heute vor allem von der Förderung durch spezifische Landes- und Bundesprogramme ab. Ohne diese Förderung wäre einerseits eine solche Beratungslandschaft kaum entstanden, andererseits kann durch den nach wie vor vorhandenen Modellcharakter der Förderprogramme von einer unabhängigen Beratung, die frei von den Interessen des Bundes und der Länder ist, kaum die Rede sein, denn auch in diesem Phänomenbereich fällt es häufig schwer, die politischen Implikationen von den fachlichen Beschreibungen des Problemfeldes zu trennen. Jedoch: Der Beratungsbedarf steigt seit Jahren kontinuierlich an, die Finanzierung der Beratungsprojekte erfolgt aber nach wie vor in einem eng gefassten, zeitlich-befristeten Korsett einer Modellprojektförderlogik. Es ist daher dringend vonnöten, verlässliche und dauerhafte Rahmenbedingungen zu schaffen.

Es ist unklar, wie diese Empfehlung im Zusammenhang mit der politischen Bildung zu bringen ist. Auch hier gilt aber der Hinweis, dass zu viele staatliche Beratungsangebote die zivilgesellschaftlichen herausdrängt, was wiederum für die Demokratie nicht förderlich ist.

Zivilgesellschaftliche Organisationen fördern, statt behindern

Die aktuelle rechtliche Auslegung über das Vorliegen gemeinnütziger Zwecke im Sinne des § 52 Abgabenordnung verschiedener Bewegungsakteure und zivilgesellschaftlicher Vereinigungen ist aus der Sicht der politischen Bildung inhaltlich abwegig und bedroht die Arbeit und Existenz nicht nur dieser Akteure. Politisches Engagement und selbst organisierte Bildungsprozesse von Jugendlichen sind so durch ausbleibende Spenden und Steuernachzahlungen in den letzten Jahren stark unter Druck geraten. Bildungsakteure, die sozialen Bewegungen nahestehen, unterbreiten auf vielfältige Weise ein pluralistisches Bildungsangebot, das von der Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung ausdrücklich erwünscht wird. Auch deren Vernetzung mit formalen Bildungskontexten (Schule, Ausbildungsbetriebe oder Universitäten) im Sinne einer erfahrungsorientierten, selbst organisierten demokratischen Bildung wird besonders empfohlen. Insbesondere die wenig berücksichtigten Interessen von jungen Menschen und unterrepräsentierten Gruppen können in selbst organisierten, zivilgesellschaftlichen Formaten thematisiert und öffentlich artikuliert werden. Die Kommission empfiehlt daher dringend die Überarbeitung der Kriterien der Gemeinnützigkeit und eine Revision der bisherigen Aberkennungen gegenüber demokratischen Werten verpflichteten Nichtregierungsorganisationen und Bildungsträgern.

Einerseits ist das die erste Empfehlung, welche die Zivilgesellschaft in ihren Mittelpunkt stellt. Die Zivilgesellschaft kommt hier praktisch als ein Anhängsel den staatlichen Institutionen vor. Andererseits will die Empfehlung die zivilgesellschaftlichen Strukturen den staatlichen unterordnen, was im direkten Widerspruch zu demokratischer Bildung steht. Aspekte dieser Unterordnung sind der Appell an die Neuausrichtung der Kriterien für Gemeinnützigkeit und die Verknüpfung von zivilgesellschaftlicher Bildung mit schulischer Bildung. Ironisch ist der Ruf nach

einer Verpflichtung zu demokratischen Werten vor dem Hintergrund, dass sich der Bericht selbst nicht auf das Grundgesetz und den darin festgelegten Grundwerten verpflichten will.

Dabei ist der Gegenstand dieser Empfehlung zentral für die politisch-demokratische Bildung. Je vielfältiger und unabhängiger die zivilgesellschaftlichen Strukturen sind, je unterschiedlicher ihre Ausrichtungen, Methoden und Inhalte, desto stärker kann die politisch-demokratische Bildung werden, wenn diese Strukturen den staatlichen gleichberechtigt sind und wenn es genügend Kanäle für den Austausch zwischen diesen Strukturen gibt.

Politische Bildnerinnen und Bildner brauchen Rückhalt, Schutz und Stärkung

Politische Bildung ist in den letzten Jahren zu einem umkämpften Politikfeld geworden (vgl. Abs. 16.1). Unter dem Stichwort der Forderung nach „Neutralität“ werden formale wie non-formale Angebote politischer Bildung, die öffentlich gefördert sind, infrage gestellt, Träger werden als «linksextremistisch» diskreditiert und sogar persönliche politische Angriffe auf einzelne Akteurinnen und Akteure sind keine Ausnahme mehr. Die Kommission hat festgestellt, dass politische Bildung entsprechend der substanziellen Dimension von Demokratie nicht neutral ist und nicht neutral sein kann (vgl. Kap. 2). Sie fordert die politisch Verantwortlichen daher auf, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Akteure politischer (Jugend-)Bildung vor Delegitimierung ihrer Arbeit, die bei den zivilgesellschaftlichen Akteuren stets mit der Angst vor dem Verlust von öffentlicher Förderung einhergeht, zu schützen. Die Akteure der politischen Bildung brauchen die Unterstützung von politisch Verantwortlichen und ein deutliches, sicht- und hörbares Bekenntnis, dass eine auf Demokratie und Menschenrechte gründende politische Bildung unverzichtbar ist.

Die Empfehlung scheint selbstverständlich – ihre Ausführungen zeugen aber vor großer Polemik. Der Schutz von Bildungspersonen und Personen, die mit ähnlichen Aufgaben betraut sind, darf sich nicht nur darauf ausrichten, wenn sie als «linksextrem» diskreditiert werden. Sie sollten generell nicht diskreditiert werden. Das Gebot der Neutralität kann mit verschiedenen Mitteln erfüllt werden und auch wenn die politisch-demokratische Bildung nicht komplett wertneutral erfolgen kann, zielt die Neutralität auf zwei Aspekte ab: Erstens geht es darum, eine aktive, ergebnisoffene Auseinandersetzung mit Vielfalt zu ermöglichen, und zweitens um die Abwehr gegenüber Indoktrination. Die Empfehlung gibt hier selbst zu, dass die Abhängigkeit von finanzieller Förderung durch den Staat ein für die Demokratie abträgliches Angstpotenzial darstellt. Entsprechend sind gerade diese Abhängigkeiten zu verkleinern. Auch hier trifft die Feststellung zu, dass der Bericht ein Bekenntnis verlangt, das er selbst nicht gibt.

LITERATUR

Bergsdorf, H. (2006). Extremismus als Herausforderung der Demokratie. Konrad Adenauer Stiftung-Die Politische Meinung, (442), 45-52.

BMI Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2020). Verfassungsschutzbericht 2019. BMI.

Croissant, A., Kneip, S., & Petring, A. (Hrsg.). (2017). Demokratie, Diktatur, Gerechtigkeit: Festschrift für Wolfgang Merkel. Springer.

Detjen, J. (2009). Die Werteordnung des Grundgesetzes. Springer.

Dorn, F., Gäbler, S., Kauder, B., Krause, M., Lorenz, L., Potrafke, N., und van Roessel, A. (2017). Demokratische Vielfalt in Deutschland – unterscheiden sich die Volksparteien noch? ifo Schnelldienst, 70(20), 28-37.

Gabor, T. (2020). Engagement fördert Demokratie und Zivilgesellschaft – drei Praxisbeispiele aus der Arbeit mit jungen Menschen. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 5(1), 104-118.

Grawert, R. (2010). Das Grundgesetz im Lichte seiner Grundrechte. Der Staat, 49, 507- 535.

Hömig, D., Seifert, K. H., & Antoni, M. (Hrsg.). (2007). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Nomos.

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2018). Global warming of 1.5° C: an IPCC special report on the impacts of global warming of 1.5° C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat

of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Intergovernmental Panel on Climate Change.

Klein, A. (2021). Demokratische Öffentlichkeit in Krisenzeiten: Folgen für die Zivilgesellschaft. *Journal für politische Bildung*, 11(1), 22-27.

Klein, L. (2007). Die Demokratie braucht die Zivilgesellschaft. Plädoyer für eine integrierte Strategie gegen Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit. Studie erstellt für den und herausgegeben vom Arbeitskreis «Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat» der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kneip, S., Merkel, W., & Weißels, B. (Hrsg.). (2020). Legitimitätsprobleme: Zur Lage der Demokratie in Deutschland. Springer.

Korte, K. R. (2003). Populismus als Regierungsstil. *Populismus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: 209-222.

McCloskey, D. N. (2010). *Bourgeois dignity: Why economics can't explain the modern world*. University of Chicago Press.

Möller, K. (2017). *Invocatio Populi. Autoritärer und demokratischer Populismus. Das Volk gegen die (liberale) Demokratie*. *Nomos*, 255-278.

Morlok, M. (2018). Politik als rechtlich geordneter Prozess (pp. 11-78). *Nomos*.

Mouffe, C. (2018). Für einen linken Populismus. *Suhrkamp*.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.

Ostrom, V. (1997). *The meaning of democracy and the vulnerability of democracies: A response to Tocqueville's challenge*. University of Michigan Press.

Salzborn, S. (2012). *Demokratie: Theorien, Formen, Entwicklungen*. UTB.

Schneickert, C., Delhey, J., & Steckermeier, L. C. (2019). Eine Krise der sozialen Anerkennung? Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung zu Alltagserfahrungen der Wert- und Geringschätzung in Deutschland. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(4), 593-622.

Vetter, A., & Remer-Bollow, U. (2017). *Bürger und Beteiligung in der Demokratie*. Springer.

Der Kinder- und Jugendbericht 2020 des Familienministeriums hat das Ziel, durch eine Expertenkommission Vorschläge zur Stärkung der demokratischen Bildung im Kindes- und Jugendalter erarbeiten zu lassen. Dieses Ziel wurde in dem Bericht gleich in dreifacher Weise verfehlt. Erstens berücksichtigt der Bericht nirgends die Verfassung als die entscheidende Grundlage zur Stärkung einer demokratischen Bildung. Zweitens stellt die Kommission einen polarisierenden Forderungskatalog zur politischen Bildung auf, der selbstgerecht als nicht diskursfähig in Form einer verpflichtenden Staatsbürgerkunde den „neuen Menschen“ im Sinne eines vornehmlich links-identitären Menschenbildes schaffen soll. Drittens muss sich jede demokratische Bildung an dem Ziel messen lassen, inwieweit sie Brücken in einer sich zunehmend polarisierenden Gesellschaft baut und nicht schon vorhandene Gräben noch vertieft. Der vorgelegte Bericht hat diesem Ziel einen Bärendienst erwiesen.

Herausgeber:
AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag
vertreten durch den Fraktionsvorstand

Kontakt:
AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag
Arbeitskreise Bildung und Familie der AfD-Bundestagsfraktion
Platz der Republik 1
11011 Berlin
Telefon: 030 227 57141
Telefax: 030 227 56349
E-Mail: buerger@afd-bundestag.de

Herstellung und Redaktion:
Fraktionsverwaltung, Abteilung Öffentlichkeitsarbeit

Bildnachweis: AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag; Adobe Stock / © frender

Stand: Juni 2021

Diese Veröffentlichung der AfD-Fraktion im Deutschen Bundestag dient ausschließlich der Information. Sie darf nicht zum Zweck der Parteierwerbung und/oder als Wahlwerbung im Wahlkampf verwendet werden.

© Copyright 2021 – Urheberrechtshinweis

Alle Inhalte und Teile dieses Werkes insbesondere Texte, Fotografien und Grafiken, sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, beim im Impressum benannten Herausgeber. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

Wer gegen das Urheberrecht verstößt (z.B. Texte unerlaubt kopiert), macht sich gem. §§ 106 ff UrhG strafbar, wird zudem kostenpflichtig abgemahnt und muss Schadensersatz leisten (§ 97 UrhG).