

Wie Politische Bildung das Demokratieverständnis an Schulen bereichert

*Warum wir uns politisch neutrale Positionierungen in
der Schule nicht leisten können*

Philipp Mittnik¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1327>

Zusammenfassung

Demokratien sind, obwohl sie vielen Menschen Wohlstand und Reichtum gebracht haben, weltweit umkämpft. So auch in Österreich. Die schulische Politische Bildung kann dazu beitragen, grundlegende Verhaltensweisen in Demokratien kennen und akzeptieren zu lernen. Verschiedene Meinungen treffen aufeinander, aber auch der Kontroversität als grundlegendes Prinzip in der Politischen Bildung im Unterricht sind Grenzen durch den demokratischen Grundkonsens gesetzt. Neutrale Positionierungen von Lehrkräften bei demokratiegefährdenden oder menschenfeindlichen Aussagen sind keinesfalls wünschenswert und daher zurückzuweisen. Dissens und Pluralismus in Demokratien sind zu erlernen, da nur so die Akzeptanz für unterschiedliche Argumente gefördert werden kann.

Stichwörter: Politische Bildung, Kontroversität, Pluralismus

1 Einleitung

Die Politische Bildung soll viele Rollen im schulischen Umfeld übernehmen. Neben dem Anspruch, kritische und mündige Bürger*innen zu erziehen, wird der Prävention von antidemokratischen Ansichten ein großer Stellenwert zugewiesen. Die Politische Bildung soll die Rolle der „Feuerwehr“ für gesellschaftliche Probleme einnehmen: Bei aktuell auftretenden Konflikten sollen schnelle Lösungen erzielt werden. Diesen Anspruch kann die Politische Bildung jedoch nicht erfüllen, da demokratisches Lernen nicht im Schnellsiedeverfahren umgesetzt werden kann. Das Erlernen des politischen Verstehens, Urteilens und Handelns

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: philipp.mittnik@phwien.ac.at

sind langfristige Prozesse, die vielfach erprobt und wiederholt werden müssen, um nachhaltig ausgeformt zu sein. Das Konfliktpotential bei politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen ist anzuerkennen und das Umgehen damit muss geübt werden. Wenn jedoch demokratiefeindliche Positionen eingenommen werden, wie z.B. Rassismus, Antisemitismus, Sexismus oder Antiziganismus, sind diese vom schulischen Diskurs auszunehmen und zurückzuweisen. Eine Position der Abwertung kann niemals gleichberechtigt neben einem begründeten Argument stehen bleiben. Dies unterscheidet ein politisches Urteil von einem Vorurteil (Krammer, 2008, S. 5). Die Rolle der Lehrperson sollte hier keinesfalls neutral sein, sondern es sollte klar Stellung für die Achtung von Grund- und Freiheitsrechten bezogen werden. Die Kontroversität im Unterricht kann und soll gewahrt werden, auch wenn diese Positionen ausgegrenzt werden. Um dies zu verdeutlichen, werden Beispiele im Artikel angeführt, die verständlich machen, wo Kontroversität endet.

Schüler*innen müssen im Unterricht Erfahrungen machen, dass nicht der Konsens, sondern die Akzeptanz des Dissens ein besonders hohes Gut in einer funktionierenden Demokratie ist. In autoritären Gesellschaften wird der Dissens ausgespart, in Demokratien ist er (oft mühsamer) Teil des Diskurses. Daraus abgeleitet sollen Schüler*innen erlernen, dass die Demokratie nur dann funktionstüchtig ist, wenn Kontroversität gesucht wird, extreme Positionen ausgegrenzt werden und der Dissens akzeptiert wird.

2 Kontroversität im Unterricht

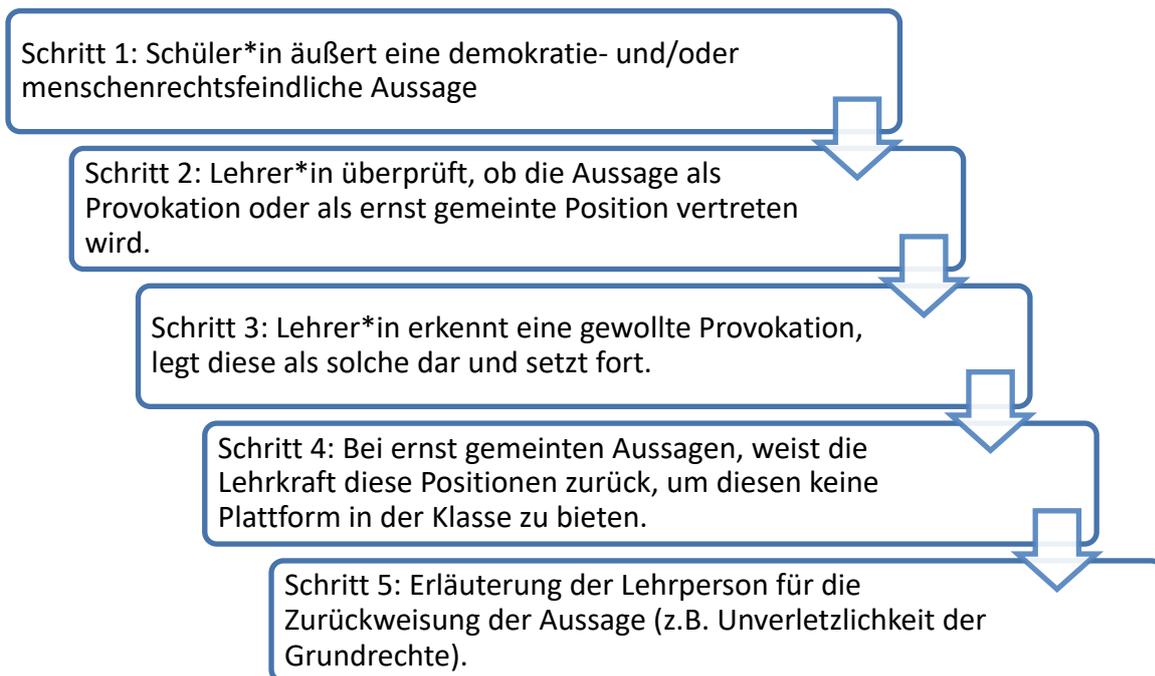
Im Beutelsbacher Konsens werden drei Grundlagen des Unterrichts in Politischer Bildung angeführt: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler*innenorientierung (Wehling, 1977). Aus dem Überwältigungsverbot wurde ein Indoktrinationsverbot abgeleitet, das nach wie vor seine Bedeutung besitzt. Dieser wird bis heute als normativer Rahmen der Politischen Bildung in der Schule angesehen und wird in der Theorie der Politischen Bildung weitestgehend akzeptiert (Reheis, 2016, S. 38). Das Kontroversitätsgebot fordert, dass bei Diskursen, die in der Gesellschaft und in der Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden sollten. Demokratie- und menschenfeindliche Aussagen im Unterricht können jedoch nicht als gleichberechtigte Positionen angesehen werden und sind somit nicht im Sinne dieses Gebotes. Vielfach wurde daraus ein „Neutralitätsgebot“ abgeleitet. Lehrer*innen sollen sich politisch neutral gegenüber politischen Aussagen ihrer Schüler*innen verhalten. Der Großteil der deutschsprachigen Politikdidaktik lehnt diesen Ansatz jedoch entschieden ab (Grammes, 2014). Bei einer Ablehnung von grundlegenden Rechten in einer Demokratie wäre ein neutrales Verhalten nicht zulässig und wünschenswert. Bei entsprechender Interpretation der Schulgesetzgebung dürfen Lehrer*innen in diesen Fragen gar nicht neutral sein (Koschmieder & Koschmieder, 2019, S. 100). Aussagen, die die demokratische Grundordnung, oder eine pluralistische Gesellschaft in Frage stellen, sind vom Überwältigungsverbot und vom Kontroversitätsgebot auszunehmen und sollten keinesfalls als gleichberechtigte Positionen in der Schule zugelassen

werden (Pohl, 2015; Reinhardt, 2017). Aus der Perspektive der Politikdidaktik ist es ein Irrglaube, als Lehrer*in neutral und unparteilich agieren zu können (Mittnik, 2022, S. 56).

Wenn jedoch in politischen Diskussionen keine neutrale Haltung von der Lehrperson eingenommen wird, sondern sich diese für Rechtsstaatlichkeit, Grundrechte und Diskriminierungsfreiheit einsetzen, werden Schüler*innen sich möglicherweise angegriffen oder zurückgewiesen fühlen. Zusätzlich kann es zu einem Kontrollverlust im Unterrichtsgeschehen kommen und unangenehme Situationen könnten eintreten (Winckler, 2019, S. 104), die vielleicht für einige Lehrer*innen nicht bewältigbar scheinen. Anja Besand hält Lehrer*innen, die sich auf eine moderierende Rolle im Unterricht zurückziehen, für weit schädlicher als Lehrpersonen mit einer indifferenten Haltung (Besand, 2019, S. 271 f.). Das Infragestellen von demokratischen Grundrechten stellt für die gesamte Rechtsstaatlichkeit in einer Demokratie eine Bedrohung dar. Um dieser zu entgehen braucht es vielmehr eine „demokratische Parteilichkeit“ (Edler, 2018), in der diese Positionen als nicht verhandelbar erscheinen. Daraus kann ein „Plädoyer für eine nicht neutrale Lehrperson“ (Hoffmann, 2016, S. 197) abgeleitet werden.

Daraus ergibt sich ein Prozess für den Unterricht im Umgang mit demokratie- und/oder menschenrechtsfeindlichen Aussagen, der in Abb. 1 beschrieben wird. Der Fokus in diesem Prozess sollte darauf gerichtet werden, dass es zu keinem Zwei-Personen Gespräch kommt, sondern dass die Zurückweisung dieser Positionen vor der Klasse deutlich kommuniziert wird. Schüler*innen, die noch über kein so hohes Ausmaß der politischen Sozialisation verfügen, können so eventuell vor der unreflektierten Übernahme extremistischer Positionen bewahrt werden (Mittnik, 2023, S. 205).

Abbildung 1: Prozess im Umgang mit demokratie- und/oder menschenrechtsfeindlichen Aussagen (eigene Darstellung)



Die Einschätzung, ob es sich um eine zurückzuweisende Aussage handelt oder nicht, liegt in der Beurteilung der Lehrer*innen. Solange nicht strafrechtliche Belange (z.B. Verstoß gegen das Verbotsgesetz) festgestellt werden, gibt es hier ausreichend Interpretationsspielraum. Um dies zu demonstrieren wird ein Beispiel gewählt, das in vielen Schulen aktuell für heftige Diskussionen sorgt: Der Krieg in Gaza und Israel. Vier fiktive Schüler*innenaussagen sollen präsentiert werden, um den zuvor beschriebenen Prozess zu verdeutlichen.

Abb. 2: Kategorisierung fiktiver Schüler*innenaussagen (eigene Darstellung)

Fiktive Schüler*innenaussage	Kategorisierung
1. Israel übertreibt völlig mit den Bombardierungen. Es sterben viel zu viele Menschen.	Zulässige Position
2. Die Palästinenser haben es nach dem Angriff auf Israel nicht verdient geschont zu werden.	Zurückzuweisende Position
3. Die Hamas muss bestraft werden, Israel muss sich verteidigen dürfen.	Zulässige Position
4. Die Israelis behandeln die Palästinenser heute auch nicht anders als die Nationalsozialisten die Juden.	Zurückzuweisende Position

Es ist nicht entscheidend, ob gewisse Aussagen die Zustimmung der Lehrkraft treffen oder nicht. Aussage 1 stellt sicher eine Verkürzung und einseitige Schuldfrage in den Fokus; ist jedoch nicht abwertend, sondern ein Ausdruck des Bedauerns über zu viele sterbende Menschen. Ähnliches gilt für Aussage 3, da kein Ausmaß der Bestrafung angeführt wird und das Selbstverteidigungsrecht Israels ebenfalls außer Frage steht.

Im Unterschied dazu liegt Aussage 2 ein Rachedanke zu Grunde und die Klarheit, dass Personen im Krieg niemals im Kollektiv bestraft werden dürfen und dass ein Unterschied in der Behandlung zwischen Kombattanten und Zivilpersonen („Unterscheidungsprinzip“) gewährleistet sein muss. Diese Einschätzungen sind nicht nur eine moralische Verpflichtung, sondern sind kriegsvölkerrechtliche Grundlagen, die auf die Genfer Konvention (1864) und die Haager Friedenskonferenzen (1899 und 1907) zurückgehen, die bis heute wichtiger Bestandteil des humanitären Völkerrechts sind. Die Verweigerung der „Schonung“ von Menschen würde jedoch einen Verstoß gegen das Kriegsrecht darstellen, weil auch in Kriegen ein (Mindest-)Maß an Menschlichkeit gewährleistet sein muss (Kalshoven & Zegveld, 2001). In Aussage 4 wird ein klassisches antisemitisches Stereotyp verwendet. Laut einer Studie des österreichischen Parlaments stimmen dieser Aussage 30% der Österreicher*innen voll bzw. eher zu. In der „Aufstockungsgruppe“ (türkisch und arabisch sprechende und in Österreich lebende Personen) sind es sogar 57% (Österreichisches Parlament, 2023). Diese Aussage wird dem „Israelbezogenen Antisemitismus“ zugerechnet, da es nach dem 3-D Test der Kategorie „Dämonisierung“ zugerechnet wird (Sharansky, 2005). Daher müssten nach einer Aufklärung durch die Lehrperson die Aussagen 2 und 4 zurückgewiesen werden, da einerseits das Völkerrecht zu achten ist und andererseits Antisemitismus in der Schule keinen Platz bekommen darf.

Kontroversität geht dadurch aber nicht verloren, da Schüler*innen in Politischer Bildung lernen, dass nicht jedes Argument auch ein politisches Urteil ist. Das Erlernen dieser Urteile stellt eines der zentralen Ziele des Unterrichts in Politischer Bildung dar, da eine demokratische Kultur einerseits die Partizipation der Menschen und andererseits einen wertebasierten Diskurs benötigt.

Dieses Erlernen vom Fällen politischer Urteile ist Teil der politischen Urteilskompetenz, einer von vier Kompetenzen des Österreichischen Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung (Krammer, 2008). Hierbei werden zwei unterschiedliche Kategorien, mit jeweils drei Unterkategorien definiert (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Dimensionen der politischen Urteilskompetenz (gekürzt, eigene Darstellung) (Krammer, 2008, S. 6)

Kategorien	Teilkompetenzen
A) Nachvollzug, Überprüfung und Bewertung bereits vorliegender politischer Urteile	1. Qualitätsprüfung, Kategorisierung und Klassifizierung vorliegender Urteile
	2. Feststellung von Interessen- und Standortgebundenheit
	3. Beurteilung der Folgen und Auswirkungen politischer Entscheidungen und Urteile
B) Fällen und Formulieren eigener politischer Urteile	1. Qualitäts- und Plausibilitätsprüfung, der Kategorisierung und Klassifizierung

	2. Feststellung von Interessen- und Standortgebundenheit eigener politischer Entscheidungen und Urteile
	3. Beurteilung der Folgen und Auswirkungen eigener politischer Entscheidungen und Urteile

Schüler*innen sollen in die Lage versetzt werden, politische Urteile von Vorurteilen und Stereotypen abgrenzen zu können. Jedes politische Urteil benötigt eine Qualitätsüberprüfung und Kategorisierung, was bedeutet, dass Validität vorliegen muss. Jedes politische Urteil versucht, seine oder andere Interessen in den Vordergrund zu stellen; es sollen jedoch auch andere Perspektiven mitgedacht werden. Jedes politische Urteil soll auf die Folgen derselben untersucht werden, um vorschnelle Schlüsse zu vermeiden.

Urteile, die gegen demokratische Grundhaltungen gerichtet sind (oder schlicht unbegründete Vorurteile sind), entziehen sich demnach einer kontroversen Auseinandersetzung. Demokratie als Staatsform ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine funktionierende Politische Bildung. Daher ergreift Politische Bildung stets Partei für die Demokratie (Handbuch 2005 29; Reheis 2014, S. 9). Positionen, die gegen grundlegende Rechte anderer Menschen bzw. sogar gegen deren Existenz gerichtet sind, sollen per se keiner kontroversen Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden. Rassismus, Sexismus, Antisemitismus und anderer Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit dürfen daher nicht im Hinblick auf ein Für und Wider erörtert werden. Denn das würde Betroffene von einem demokratischen Diskurs ausschließen. Solche Formen der Diskriminierung verlangen andere didaktische Ansätze wie zum Beispiel ein kritisches Hinterfragen ihrer Ursachen und Funktionen und auch klare Zurückweisung seitens der Lehrperson.

Konzepte wie Rassismus, Antisemitismus oder Sexismus stellen für die Demokratie eine Gefahr dar. Was jedoch als sexistisch oder rassistisch gilt, lässt sich in letzter Konsequenz nicht unabhängig von der (prinzipiell umkämpften) politischen Realität bestimmen. Gerade deshalb ist es auch im Rahmen der politischen Sachkompetenz zentral, Definitionen für diese Ausgrenzungsmechanismen in der Schule zu erarbeiten, damit Schüler*innen kriteriengeleitet beurteilen können, wo die Grenze zwischen legitimer Kritik und undemokratischer Ausgrenzung verläuft.

3 Dissens und Pluralismus als „Normalität“ in Demokratien

Schüler*innen sollen in Politischer Bildung erlernen, dass der Dissens ein Wesensmerkmal von freien Demokratien ist. Dieser soll nicht als störend empfunden werden, sondern als Voraussetzung, um in freien Gesellschaften unterschiedliche Meinungen vertreten zu können. Im Sinne der Kontroversität in der Politischen Bildung weisen die beiden meist zitierten Grundlagenpapiere in diesem Bereich auf die Notwendigkeit des Dissens hin. Der

Beutelsbacher Konsens legt dar: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen (Wehling, 1977).“ Die Frankfurter Erklärung des Forums kritische politische Bildung führt unter Punkt 2 an: „Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten (Forum kritische politische Bildung, 2015).“ Beide Schriften weisen eindrücklich darauf hin, dass der kontroverse Diskurs ein Wesensmerkmal der Politischen Bildung sein muss. Erst wenn Schüler*innen verstehen, dass Konflikte und Streit in der politischen Auseinandersetzung kein Störfaktor, sondern die Grundlage von Demokratie sind, werden sie besser nachvollziehen können, wie politische Entscheidungen zustande kommen.

Die Demokratie als Staatsform scheint auf den ersten Blick in Österreich relativ unwidersprochen zu sein. Die Zustimmung zur Demokratie als „beste Staatsform“ geben immerhin 86 % der österreichischen Bevölkerung. Besonders auffallend bei der Analyse des Demokratie Monitors ist, dass die Zustimmung zur Demokratie in engem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Situation der Menschen in Verbindung steht. Das unterste ökonomische Drittel begrüßt die Demokratie als Staatsform zu 85 %, im obersten ökonomischen Drittel sind es 91 %. Gleichzeitig stimmen 19 % der Aussage zu, dass es in Österreich einen „starken Führer geben soll, der sich nicht um Parlament und Wahlen kümmern muss. (SORA, 2023).

Die Zunahme des Autoritarismus und die weltweite Verschlechterung der Demokratiequalität machen natürlich auch vor Österreich nicht Halt. Weltweit stehen 63 Demokratien 74 Autokratien gegenüber (Bertelsmann Stiftung, 2024). Umso wichtiger scheint es, in der realen Unterrichtssituation die zentralen Merkmale von Demokratie herauszuarbeiten. Die Sicherung und Garantie der Grundrechte und der Pluralismus sind sicher zwei zentrale Wesenszüge. Hans Fraenkel gilt als einer der „Väter“ der modernen deutschen Politikwissenschaft und als Begründer des „Neopluralismus“. Seine Definition zu Pluralismus aus dem Jahr 1974 scheint immer noch ausgesprochen zeitgemäß:

Der Pluralismus beruht auf der Hypothese, in einer differenzierten Gesellschaft könne im Bereich der Politik das Gemeinwohl a posteriori als das Ergebnis eines delikaten Prozesses der divergierenden Ideen und Interessen der Gruppen und Parteien erreicht werden, stets vorausgesetzt, daß (sic!) bei deren Zusammen- und Widerspiel die generell akzeptierten, mehr oder weniger abstrakten regulativen Ideen sozialen Verhaltens respektiert und die rechtlich normierten Verfahrensvorschriften und die gesellschaftlich sanktionierten Regeln eines fair play ausreichend beachtet werden. (Fraenkel, 1974, S. 199)

Dieser „delikate Prozess der divergierenden Ideen und Interessen“ wird in der modernen Politikdidaktik meist mit der „Interessens- und Standortgebundenheit“ bezeichnet (Krammer, 2008, S. 6). Positionen, die nicht der eigenen entsprechen und keine Grundrechte oder demokratische Grundwerte verletzen, müssen im Unterricht zugelassen werden und sollen Raum für Diskurs bekommen.

Dieser für jede Demokratie notwendige Pluralismus wird in der weitläufigen Meinung vor allem von „Wohlstands- und Globalisierungsverlierern“ abgelehnt. Diese, auch oft als „Abgehängte“ bezeichnete Bevölkerungsgruppe lehnt den demokratischen Pluralismus ab, da sie sich in ihrem sozialen Status bedroht fühlt. Bei genauerer Durchsicht zahlreicher Studienergebnisse hält diese Erklärung jedoch nicht, da die Ursachen meist andere sind. Koppetsch führt an, dass die Ablehnung des gesellschaftlichen Pluralismus in allen Bevölkerungsschichten zu finden ist.

Nicht allein ökonomische Deprivationen und Prekariat, sondern Erfahrungen relationaler sozialer Deklassierungen stehen im Zentrum spätmoderner Abstiegsprozesse. Deklassierungen können, müssen aber nicht mit materiellen Einbußen oder ökonomischen Abstiegen einhergehen (Koppetsch, S. 390).

Damit wird eine empfundene Schlechterstellung oder Abwertung gemeint, die nicht real sein muss und vor allem nicht nur auf ökonomische Ursachen zurückzuführen ist. Manow unterstützt diese These und sieht das Vorrücken des Neoliberalismus insbesondere in Bereiche des Sozialstaates und dessen Abbau, als auch eine „kulturelle Ablehnung“ von Seiten der Mehrheitsgesellschaft als die zentralen Ursachen an (Manow, 2018, S. 102). Diese Form der „Kulturalisierung“ kann auch als kultureller Rassismus bezeichnet werden, da die Ablehnung von einem Menschen nicht von seinem Verhalten, sondern von seiner Herkunft abhängig gemacht wird. Kulturalismus schaffe es, eine Identität zu produzieren und Identifikationen abzusichern. Er sei Bestandteil der Erzielung von Konsens und der Konsolidierung einer sozialen Gruppe in Opposition zu einer anderen, ihr untergeordneten Gruppe (Hall, 2000, S. 7 f.).

Als letzte hier vorgestellte Ursache für Menschen, die demokratischen Pluralismus ablehnen, soll ein Zugang aus der Richtung der Politischen Geographie genannt werden. Der zufolge sind Berufs- oder Schichtzugehörigkeit weit weniger bedeutend als der Wohnort. In diesem Kampf von „dynamischen Metropolen“ gegen „abgehängte Landregionen“ „entsteht eine: „revenge of the places that don't matter“. Damit gemeint ist eine Revolution gegen den urbanen Raum (Rodríguez-Pose, 2018, S. 189 f.).

Der Konsens in der Demokratie wird aber nicht nur von rechtsextremen, antisemitischen oder sexistischen Trends gestört, die jedenfalls im schulischen Umfeld nicht als gleichberechtigte Argumente angesehen werden sollten. Zunehmend rücken auch andere Diskussionen in den Fokus, die eine nahezu autoritäre Haltung einnehmen. Rund um das Feld der kulturellen Aneignung („cultural appropriation“) werden Menschen, die beispielsweise Rap-Musik hören, Braids tragen oder die Winnetou Filme gut finden als rassistisch bezeichnet. Die Kritik der Vertreter*innen dieses Konzepts bezieht sich auf den Umgang mit Symbolen, Frisuren, Filmen oder Musik, da Stereotypisierungen vorgenommen werden und marginalisierte Gesellschaftsgruppen einer Kommerzialisierung dienen, die ihnen aber selbst nicht zugutekommt (Anyanwu, 2022, S. 174).

In diesem Konzept findet eine Verkürzung einer grundsätzlich wichtigen Debatte statt. Natürlich ist Rassismus in vielen Gesellschaften – auch in der österreichischen – ein echtes Problem und eine Aufgabe der Schule sollte es sein, diesen zu bekämpfen. Die Verkürzung liegt darin, dass einige Vertreter*innen z.B. in der Debatte um Rassismus an Schwarzen, grundsätzlich allen Weißen unterstellen, postkolonialistisch rassistisch geprägt zu sein und es eine „weiße Verweigerung“ gibt, sich mit Rassismus zu beschäftigen, da ihre eigene privilegierte Stellung in der Gesellschaft nicht hinterfragt werden soll (Eddo-Lodge, 2019). Rassismus sei demnach eine „internalisierte Haltung, die in jeder und jedem Weißen steckt“ (DiAngelo, 2018). Diese Form der Rassismuskritik subsumiert zwei eindeutig unterscheidbare in sich homogene Kollektive (Schwarze und Weiße), in der Schwarze immer Opfer von Rassismus sind und Weiße immer Profiteure. Sozioökonomische Ungleichheiten, Geschlechterverhältnisse, Generationsverhältnisse, jeweilige Situierungen in historischen und nationalgesellschaftlichen Verhältnissen werden aber damit nicht berücksichtigt (Scherr, 2021, S. 355).

Die Positionierung dieser Ausformung der Rassismuskritik will einen Dissens in der demokratischen Debattenkultur verhindern, indem Regeln aufgestellt werden, die so zu befolgen sind und nicht hinterfragt werden sollen. Es ist somit das Gegenteil vom Ziel eines/r mündigen Bürger*in. Lehrer*innen sollten diese Diskurse in der Klasse abbilden und beide Seiten präsentieren. Das Ziel, dass Schüler*innen eigenständige politische Urteile fassen, wird nicht damit zu erreichen sein, wenn unreflektiert Vorgaben akzeptiert werden sollen. Lehrer*innen werden sich in der Klasse diesem Diskurs ebenfalls nicht verweigern können, da auch von ihnen eine Positionierung eingefordert werden wird. Das Ignorieren herausfordernder Situationen im Unterricht ist die schlechteste Möglichkeit im Unterricht mit Konflikten umzugehen und wird in der Politikdidaktik als „Indifferenzfalle“ bezeichnet (Besand, 2020, S. 8).

4 Fazit

Der liberale Soziologe Ralf Dahrendorf hat Demokratie einmal als „institutionalisierten Streit“ bezeichnet. Das Erlernen vom Führen von Konflikten ist eine wichtige Aufgabe in der Politischen Bildung. Dabei geht es aber nicht nur um kommunikative Spielregeln, sondern viel mehr um die inhaltliche Positionierung. Aber jeder Streit hat Grenzen und jene der Politischen Bildung liegen darin, dass der demokratische Grundkonsens, der auf den Prinzipien der Verfassung beruht nicht verletzt werden darf. Menschenverachtende oder grundsätzlich demokratiegefährdende Aussagen dürfen daher im Unterricht nicht als gleichberechtigte Argumente stehen. Politische Urteile müssen immer begründbar und nachvollziehbar sein – was nicht bedeutet, dass diese Einschätzung geteilt werden soll. Die Forderung nach einer

politisch nicht neutralen Lehrperson soll daher keinen Diskurs unterbinden oder verbieten, sondern die Qualität des Diskurses steigern. So lernen Schüler*innen, ihre Argumente zu unterlegen und die Ebene der oft unreflektierten Stereotypisierung kann so verlassen werden. Der Pluralismus als zentrales Wesensmerkmal jeder freien Demokratie muss im Unterricht vorgelebt und berücksichtigt werden. Andere Menschen auszugrenzen, zu diskriminieren oder zu beleidigen sind jedoch keine Formen des Pluralismus – diese Unterscheidungen sollten Schüler*innen in Politischer Bildung erlernen. Der Dissens als Wesensmerkmal der Demokratie ist anhand von praktischen Umsetzungsbeispielen zu erlernen, nach dem einfachen Prinzip: Es gibt oft mehr als eine Wahrheit. Dieser Zugang fördert die multiperspektivische Betrachtung von politischen Konflikten und stellt die Kontroversität dieser in den Fokus des Unterrichts. Der Pluralismus, der nur menschenrechts- und demokratiekonforme Perspektiven zulässt, wird von verschiedenen Bevölkerungsgruppen einerseits abgelehnt oder andererseits relativiert. Politisch rechte Gruppierungen, die wie angeführt, nicht mit Globalisierungsverlierern gleichzusetzen sind, werden hierbei in der Öffentlichkeit besonders stark wahrgenommen. Aber auch aus der politischen Linken werden im Zuge der Rassismuskritik und der Debatte um kulturelle Aneignung autoritäre Haltungen eingenommen, die demokratiegefährdend sein können.

Literatur

- Anyanwu, N. (2022). Warum darf ich keine Locs tragen? Das ist nur eine Frisur! In M. Kandlbauer, M. Kandlbauer & N. Anyanwu (Hrsg.), *leykam. War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag* (S. 173–179). Leykam.
- Bertelsmann Stiftung. (2024). *Transformationsindex 2024*. <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2024/maerz/wie-die-erosion-der-demokratie-gestoppt-werden-kann>
- Besand, A. (2019). Was ist gute politische Bildung in der Schule? *Bildung und Erziehung*, 72, S. 262 – 276.
- Besand, A. (2020). Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (14-15), S. 4–9. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2020-14-15_online.pdf
- DiAngelo, R. (11. August 2018). Die meisten Weißen sehen nur expliziten Rassismus. *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/campus/2018-08/rassismus-dekonstruktion-weisssein-privileg-robin-diangelo/komplettansicht>
- Eddo-Lodge, R. (2019). *Warum ich nicht länger mit Weißen über Hautfarbe spreche* (A. Grube, Übers.). *Sachbuch*. Tropen.
- Eidler, K. (2. Oktober 2018). Lehrer dürfen nicht neutral sein. *taz*. <https://taz.de/Ex-Referatsleiter-ueber-politische-Bildung/!5538920/>

- Forum kritische politische Bildung. (2015). *Frankfurter Erklärung*. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf
- Fraenkel, E. (1974). *Der Doppelstaat. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Europäische Verlagsanst.
- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Band 69. Handbuch politische Bildung* (4., völlig überarbeitete Auflage, S. 126–145). Wochenschau Verlag.
- Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Argument Classics: N.F., 258. Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Argument-Verl.
- Hoffmann, A. (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns: „Heppenheimer Intervention“. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung: Band 1793. Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 197–206). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kalshoven, F. & Zegveld, L. (2001). *Constraints on the waging of war: An introduction to international humanitarian law* (4. ed.). International Committee of the Red Cross.
- Koppetsch, C. (2018). Rechtspopulismus als Klassenkampf? Soziale Deklassierung und politische Mobilität. *WSI-Mitteilungen*(5), S. 382–391. <https://www.wsi.de/de/wsi-mitteilungen-rechtspopulismus-als-klassenkampf-soziale-deklassierung-und-politische-mobilisierung-13397.htm>
- Koschmieder, C. & Koschmieder, J. (2019). Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In J. Schedler, S. Achour, G. Elverich & A. Jordan (Hrsg.), *Edition Rechtsextremismus. Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 99–109). Springer VS.
- Krammer, R. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. BMBWF. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html
- Manow, P. (2018). *Die politische Ökonomie des Populismus* (Erste Auflage, Sonderdruck, Originalausgabe). *Edition Suhrkamp: Bd. 2728*. Suhrkamp. <https://portal.dnb.de/opac/mvb/cover?isbn=978-3-518-12728-5>
- Mitnik, P. (2022). Zum Neutralitätsdiskurs in der Politischen Bildung. Eine österreichische Perspektive. In S. Kenner & T. Oeftering (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Standortbestimmung Politische Bildung: Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot* (S. 49–60). Wochenschau Wissenschaft.
- Mitnik, P. (2023). Antisemitische Verschwörungstheorien in der FPÖ. Die Ablehnung des „Neutralitätsgebotes“ in der schulischen politischen Bildung. In K. Stainer-Hämmerle, D. Ingruber & G. Marschnig (Hrsg.), *Schriftenreihe der Interessengemeinschaft politische Bildung (IGPB). Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung* (S. 197–214). Wochenschau Wissenschaft.
- Österreichisches Parlament. (2023). *Antisemitismus 2022: Gesamtergebnisse - Langbericht*. Ifes. <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Langbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf>
- Pohl, K. (2015). *Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?* <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet>
- Reheis, F. (2016). *Politische Bildung: Eine kritische Einführung* (2. Aufl. 2016). SpringerLink Bücher. Springer VS. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1916357 <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09463-8>
- Reinhardt, S. (2017). Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Wochenschau Studium. Was politische Bildung alles sein kann: Einführung in die politische Bildung* (S. 105–114). Wochenschau Verlag.

- Rodríguez-Pose, A. (2018). The revenge of the places that don't matter (and what to do about it). *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*(1), S. 189–209.
- Scherr, A. (2021). Rassismuskritik als Identitätspolitik? *Sozial Extra*(5), S. 354–360.
- Sharansky, N. (2005). 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization. *Jewish Political Studies Review*, 17(1-2), o.A. <https://jcpa.org/phas/phas-sharansky-s05.htm>
- SORA. (2023). *Demokratie Monitor 2023*. <https://www.demokratiemonitor.at/>
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele, H. Schneider & K. G. Fischer (Hrsg.), *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung: Bd. 17. Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 176–180). Klett.
- Winckler, M. (2019). Zwischen Kontroversität und Komplexität. Politische Bildung in Zeiten rechtspopulistischer Vereinfachungen. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), *Politische Bildung. Orientierungen politischer Bildung im "postfaktischen Zeitalter"* (S. 101–114). Springer VS.