

**Hamburger Arbeiten  
zur Allgemeinen  
Erziehungswissenschaft**

**Eine Auswahl exzellenter  
Qualifikationsschriften**

**Nr. 16**

**Die doppelte Belagerung  
der demokratischen  
Gesellschaft –**

**Politische Bildung zwischen  
Populismus und Ökonomisierung**

**Eric Flechtner**

**Institut für Allgemeine  
Erziehungswissenschaft  
Fakultät für Geistes-  
und Sozialwissenschaften**

**Helmut-Schmidt-  
Universität/ Universität  
der Bundeswehr Hamburg**

Eric Flechtner  
Die doppelte Belagerung der demokratischen Gesellschaft

Hamburger Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft Nr. 16  
07/2020

url: <https://www.hsu-hh.de/aew/hamburger-arbeiten-zur-allgemeinen-erziehungswissenschaft/>

Am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Helmut-Schmidt-Universität (UniBw Hamburg) entstehen alljährlich einige Qualifikationsarbeiten, die weit über den Durchschnitt hinausragen und es verdient haben, einem breiteren Publikum zugänglich gemacht zu werden. Die vorliegende Reihe *Hamburger Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft* dient dazu, exzellente Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten vorzustellen. Die Herausgeber/innen möchten hiermit nicht nur jene – mit der Bestnote bewerteten – Schriften präsentieren, die als Beispiel und Vorbild für zukünftige Qualifikationsarbeiten dienen können. Sie sind auch der Überzeugung, dass eine jede dieser *Hamburger Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft* einen eigenen, großen oder kleinen, Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion leistet.

Herausgeber/innen:

Prof. Dr. Esther Berner  
Prof. Dr. Mechthild Gomolla  
Prof. Dr. Carola Groppe  
Prof. Dr. Thomas Höhne  
Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl  
Prof. Dr. Olaf Sanders

© The copyright of the paper stays with the author.



HELMUT SCHMIDT  
UNIVERSITÄT  
Universität der Bundeswehr Hamburg

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts (M.A. :) an der Fakultät Geistes- und Sozialwissenschaften  
an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg

**Die doppelte Belagerung der demokratischen Gesellschaft.**

**Politische Bildung zwischen Populismus und Ökonomisierung**

**The double siege of democratic society. Political education between econo-  
mization and populism.**

**Von Eric Flechtner**

Studienjahrgang: BuErz 2016

Eingereicht am: 16.07.2020

Erstgutachterin: Prof. Dr. Mechtild Gomolla

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Höhne

# Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	1
2.	(Rechts-)Populismus.....	4
2.1.	Erste Annäherung an den Begriff Populismus: Definition und Funktionsweisen.....	6
2.1.1.	Das homogene Volk und die Anderen.....	7
2.1.2.	Stilmittel des Populismus .....	9
2.1.2.1.	Emotionalisierung.....	10
2.1.2.2.	Sprache des Populismus .....	11
2.1.2.3.	Moralisierung .....	13
2.2.	Hintergründe und Motive zur Entstehung des Populismus .....	14
2.2.1.	Emotionen und Populismus.....	15
2.2.2.	Die demokratische Dissonanzgesellschaft und Rassismus.....	17
2.2.3.	Der populistische Moment des Neoliberalismus .....	19
2.3.	Populismus erkennen - Zwischenfazit.....	21
3.	Gefahren des Rechtspopulismus.....	22
3.1.	Grenzen zwischen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus .....	23
3.2.	Öffnung des Raumes des Sagbaren .....	26
4.	Politische Bildung .....	29
4.1.	Historische Perspektive .....	30
4.2.	Formale und Non-Formale politische Bildung.....	32
4.3.	Mündigkeit und Mut zur Freiheit .....	33
5.	Die Folgen der Ökonomisierung des Bildungswesens .....	34
5.1.	Output-Steuerung durch Bildungsstandards.....	37
5.2.	Falsch verstandene Idee der Demokratisierung.....	40
5.3.	Rechenschaftsregime.....	42
5.4.	Entleerung der Diskurse .....	43
6.	Prävention durch Bildung? Perspektiven einer emanzipatorischen politischen Bildung .....	45
6.1.	Der Beutelsbacher Konsens und das Kontroversitätsgebot.....	48
6.2.	Dialektische Bildung .....	53
6.3.	Die demokratische Debattenkultur .....	58
6.4.	Medien und Medienkritikfähigkeit.....	60
7.	Schlussbetrachtung.....	65
8.	Literaturverzeichnis.....	71
	Erklärung gemäß der Prüfungsordnung.....	89

## 1. Einleitung

*„Manchmal rütteln uns Berichte über skrupellose rechtsextremistische Gewalttäter auf. Für einige Tage bestimmen sie die Schlagzeilen der Nachrichten. Manchmal bleibt auch der Name einer Stadt als Tatort im Gedächtnis. Doch oft genug nehmen wir solche Vorfälle eher nur als Randnotiz wahr. Wir vergessen zu schnell - viel zu schnell. Wir verdrängen, was mitten unter uns geschieht; vielleicht, weil wir zu beschäftigt sind mit anderem; vielleicht auch, weil wir uns ohnmächtig fühlen gegenüber dem, was um uns geschieht. Oder auch aus Gleichgültigkeit? Gleichgültigkeit - sie hat eine schleichende, aber verheerende Wirkung. Sie treibt Risse mitten durch unsere Gesellschaft. Gleichgültigkeit hinterlässt auch die Opfer ohne Namen, ohne Gesicht, ohne Geschichte.“ (A. Merkel auf der Trauerfeier für die Opfer des NSU)“ (Bozay/Borstel 2017, S. 1).*

Flüchtlingsheime werden im nächtlichen Schutze der Dunkelheit angezündet, tausende von Menschen finden sich in ihrer fremdenfeindlichen Haltung auf der Straße im Rahmen der Bewegung „Patriotische Europäer Gegen Die Islamisierung Des Abendlandes“ (PEGIDA) zusammen, die Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) ist in den Landtagen aller Bundesländer vertreten (vgl. Borstel 2017, S. 25); sinngemäß: in Bayern im Abgeordnetenhaus, in Hamburg und Bremen in der Bürgerschaft. In Brandenburg wurde sie bei den Europawahlen 2019 zur stärksten Partei gewählt (vgl. Statistisches Bundesamt 2019). Insgesamt sind seit Jahren Bewegung und Mobilisierung im rechten bis rechtsextremen Spektrum beobachtbar (vgl. Borstel 2017, S. 25).

*„Eine Flut schwillt an in Europa, die unsere Werte mitzureißen droht. [...] Die Flut, das ist der Rechtspopulismus, der vorgibt, nah am Volk zu sein und doch in Wahrheit von Personen angetrieben wird, die nur sich selbst am nächsten sind. Denn ihre Ideologie spricht allen, die anders denken, ja anders sind, jede Legitimation ab. Politische Gegner werden als Feinde gesehen, Kritiker als Volksverräter gebrandmarkt, Journalisten als Lügner und Betrüger geschmäht [...]. Sie schüren Ängste und Hass, und ihren oftmals hetzerischen Worten folgen - unterstützt von Parteien, die sich dazu getrieben fühlen - mancherorts auch Taten, die an düstere Zeiten erinnern“ (Theveßen 2018).*

Die durch diese Flut an düstere Zeiten erinnernden Taten scheinen sich gegenwärtig zu häufen: Der „NSU-Komplex“, die „Gruppe Freital“, der Anschlag auf Henriette Reker,

der Anschlag am Olympia-Einkaufszentrum in München, die „Old School Society“, „Der Fall Franco A.“, die „Revolution Chemnitz“, Stephan B. in Halle, die „Gruppe S.“ (vgl. Kehlbach/Nordhardt 2020) und der Anschlag von Hanau (vgl. Flade/Mascolo 2020). Unsere Gesellschaft wird nicht nur öffentlich auf der politischen Bühne kategorisiert und durch Ungleichheiten gespalten (vgl. Theveßen 2018; ebenso vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2015, S. 1), vielmehr scheint diese Ungleichheitsforderung auch in Akten des Terrors eingelöst zu werden (vgl. Flade/Mascolo 2020). Dies bedeutet jedoch nicht, dass es eine sicher identifizierbare Kausalität von Rechtspopulismus, als in der Demokratie operierende Bewegung, und Rechtsextremismus sowie Rechtsterrorismus hergestellt werden könne, jedoch führt erstere „zu einer institutionellen Legitimierung gesellschaftlicher Verrohung und Enthemmung“ (Séville 2019) und begünstigt damit die Strukturen, die letztere umgeben. Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang am Beispiel des US-Amerikanischen Präsidenten Donald Trump, wenn er die in jüngster Zeit ausgebrochenen Protestbewegungen gegen Rassismus und Polizeigewalt in den Vereinigten Staaten als „Verwirrung eines linken Mobs“ kommentiert (vgl. Trump in Tageschau 2020).

Sowohl vor dem Hintergrund des Transports und der Legitimierung antipluralistischer und antidemokratischer Botschaften durch rassistische Positionierungen, diskriminierende Praxen (zur Definition: vgl. Flechtner 2018, S. 3ff.) und stereotypisierte Kategorisierungen als auch durch die terroristischen und menschenrechtsverachtenden Umsetzungen dieser Ungleichheitsideologien, lässt sich von einer Bedrohung der Demokratie sprechen. In diesem Kontext ist es das Anliegen dieser Masterarbeit das Phänomen des Populismus, speziell des Rechtspopulismus, näher zu betrachten und diesem die Möglichkeiten einer durch Prozesse der Ökonomisierung transformierten (politischen) Bildung gegenüberzustellen. Sowohl in Bezug auf seine Funktionsweise und die Motive seiner Entstehung (Kap. 2. „(Rechts-)Populismus“) als auch auf die mit seinem Machtzuwachs einhergehenden Gefahren für eine demokratische Gesellschaft (Kap. 3 „Gefahren des Rechtspopulismus“). Denn für eine demokratische Begegnung mit dem Rechtspopulismus ist ein grundlegendes Verständnis von ihm erforderlich. Jedoch wird eine Abgrenzung seiner mit dem Rechtsextremismus durch eine zunehmende Vermischung ihrer Charakteristika erschwert (vgl. Thieme 2019; ebenso vgl. Häusler/Niedermayer 2017).

Die Grundlage einer jeden demokratischen Gesellschaft sind die Demokrat\*innen, also die mündigen Bürger\*innen. Dafür ist es die Aufgabe des Bildungswesens, insbesondere

die der politischen Bildung, Mündigkeitsförderung zu betreiben und den Bürger\*innen die Partizipation durch Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie den Mut zur Freiheit zu ermöglichen, denn „*Demokraten fallen nicht vom Himmel*“ (Edler 2013). Dafür werden die Grundzüge der politischen Bildung und ihre Entwicklung in Deutschland beginnend im 20. Jahrhundert dargestellt und die Notwendigkeit ihrer für die Demokratie aufgezeigt (vgl. Kap. 4 „Politische Bildung“).

Die Demokratie sieht sich jedoch nicht nur einer „äußeren Bedrohung“ gegenüber - rechte Einstellungs- und Verhaltensweisen sind mitnichten eine Randerscheinung, es handelt sich vielmehr um ein gesamtgesellschaftliches Problem (vgl. Decker et al. 2010) -, sondern zugleich einer inneren: Die Ökonomisierung. Ökonomisierungsprozesse werden in diesem Zusammenhang verstanden als Veränderungsprozesse des Denkens und Handelns nach ökonomischen, betriebswirtschaftlichen Kriterien zur normativen Logik der Zweckrationalität nach dem Primat der Effizienz (vgl. Höhne 2015). Wenn die politische Bildung als „*Betriebskosten der Demokratie*“ (Heinke 2015, S. 116) zu betrachten sind, dann scheint es um die Investitionsbereitschaft der demokratischen Gesellschaft als Folge der ökonomischen Rationalität kritisch bestellt zu sein, wodurch als Resultat die demokratische Qualität und somit auch die Möglichkeit zur Begegnung mit antidemokratischen Bewegungen und gesellschaftlichen Stimmungen verringert wird (vgl. Kap. 5 „Die Folgen der Ökonomisierung des Bildungswesens“).

Statt einer an der ökonomischen Rationalität ausgerichteten politischen Bildung, sollte das Ziel der Mündigkeitsförderung ihr primäres Anliegen sein, um die Teilnehmer\*innen ihrer Angebote auf eine von Dissonanzerlebnissen und Unsicherheiten geprägten globalisierten Welt vorzubereiten (vgl. Kap. 6 „Prävention durch Bildung? Perspektiven einer emanzipatorischen politischen Bildung“). Das beinhaltet zum einen die Verdeutlichung des Kontroversitätsgebotes des Beutelsbacher Konsenses als praktische Handlungslage für die politischen Bildner\*innen (vgl. Kap. 6.1 „Der Beutelsbacher Konsens und das Kontroversitätsgebot“), das Aushalten von Ambivalenzen und den Umgang mit Dissonanzen durch eine dialektische Bildung (vgl. Kap. 6.2 „Dialektische Bildung“), die Förderung der demokratischen Debattenkultur (vgl. Kap. 6.3 „Die demokratische Debattenkultur“) und die Orientierung in der zunächst konfus und überwältigend wirkenden Medienlandschaft des 21. Jahrhunderts durch die Förderung von Medienkompetenz (vgl. Kap. 6.4 „Medien und Medienkritikfähigkeit“). All dies sind Schwerpunkte einer eman-



zipatorischen Bildung, die sich nicht durch das Versprechen der ökonomischen Rationalität einlösen lassen und nicht standardisierbar sind, denn *„nicht alles, was an einer Schule gelehrt und gelernt wird, lässt sich konkretisieren und operationalisieren. Gerade Ziele, denen aus pädagogischer Sicht hohe Bedeutsamkeit zukommt, wie Persönlichkeitsbildung, Verantwortlichkeit, Leistungsbereitschaft, Kooperativität, Kreativität oder Mündigkeit, lassen sich nicht präzise umschreiben. Sind sie deshalb unwichtig?“* (Herzog 2013, S. 64f.).

Durch diese zweifache Bedrohung der Demokratie durch den (Rechts-)Populismus und die Ökonomisierung des Bildungswesens, spreche ich in diesem Kontext von einer „Doppelten Belagerung der Demokratie“ und untersuche, wie die politische Bildung zwischen ihnen beiden zu wirken vermag, während sie insbesondere durch die letztere einem Transformationsprozess unterliegt und als „Feuerwehr“ für erstere betrachtet wird. Diese Masterarbeit fungiert in Absprache mit meiner Betreuerin Frau Mechtild Gomolla als Fortsetzung meiner Bachelorarbeit „Politische Bildung als Präventionsmaßnahme gegen rechte Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft“ (vgl. Flechtner 2018) mit den vertiefenden Schwerpunkten des Rechtspopulismus und der Ökonomisierung des Bildungswesens.

## 2. (Rechts-)Populismus

*„Spätestens mit der Wahl Donald Trumps zum US-Präsidenten, der Brexit-Entscheidung und dem stetigen Aufstieg populistischer Parteien und Bewegungen in weiteren Ländern (Polen, Frankreich, Deutschland, Türkei, Russland) wurde deutlich, dass der Aufstieg des Populismus zu einem globalen Phänomen geworden ist, das die sozialwissenschaftliche Forschung vor die dringliche Herausforderung stellt, überzeugende Erklärungsangebote anzubieten“* (Gadinger 2019, S. 115).

Das globale Erstarken populistischer Parteien, insbesondere rechtspopulistischer im europäischen und US-Amerikanischen Raum, fordert Antworten der demokratischen Gesellschaft ein. Einerseits kommt es zu einer Veränderung der politischen Struktur und der politischen und medialen Kommunikation, andererseits sind sowohl Moralisierung und Dramatisierung der Alltagswelt als auch versuchte Einflussnahme auf die Wahrnehmung der Gesellschaftsmitglieder - als greifbares Beispiel wird an dieser Stelle an die sogenannten „Fake News“ verwiesen - beobachtbar (vgl. Deichmann 2019, S. 84f.; ebenso vgl. Deichmann/May 2019, S. XI).

Beginnend in der Mitte der 1980er Jahre hat sich der Begriff des „Rechtspopulismus“ für eine aufsteigende Parteienfamilie, insbesondere mit Blick auf die ehemalige „Front National“ in Frankreich, etabliert, die im wissenschaftlichen und journalistischen Sprachgebrauch als „rechtspopulistisch“ bezeichnet wurde (vgl. Decker/Lewandowsky 2017). Durch die somit geschaffene Verbindung wurden Parteien und Bewegungen dieser Kategorie insbesondere mit Fremdenfeindlichkeit in Zusammenhang gebracht, wodurch es zu zahlreichen Überschneidungen von Populismus und Rechtsextremismus und einer sinngemäßen Begriffsverirrung durch Begriffsgleichsetzung kam (vgl. ebd.). So werden beispielsweise die in Deutschland vorhandene Bewegung „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ (PEGIDA) und die Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) dem rechtspopulistischen Spektrum (vgl. Fischer 2019, S. 137f.) mit rechtsextremen Tendenzen zugeordnet (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2020). Das durch diese Begriffsverirrung hervorgerufene grundlegende Problem besteht jedoch einerseits in der Gleichsetzung von Populismus und Extremismus, andererseits in der von Links und Rechts (vgl. Jesse 2019, S. 99). Durch solch eine Gleichschaltung verlieren die Begriffe jegliche Erklärungshoheit und somit ihre Wirksamkeit (vgl. Müller 2020, S. 16).

*„Begriffe werden nichtssagend, wenn sie zu weit ausgedehnt werden und laufen Gefahr, einem oberflächlichen Halbwissen Vorschub zu leisten. Ein Begriff, der alles Mögliche bezeichnet, bezeichnet in Wirklichkeit nichts mehr, sondern ist nur noch eine Chimäre, die ‚irgendwie‘ unsere Gegenwart präge“* (Priester 2019, S. 12).

Darüber hinaus scheint ebenso eine Bedeutungsumkehrung des Begriffes vorzuherrschen, wenn von dem europäischen in den transatlantischen Raum gewechselt wird:

*„In Europa gilt Populismus gemeinhin als regressiv, in den USA als im Zweifelsfall progressiv; in Europa findet sich Populismus vorwiegend rechts und hat mit Ausgrenzung zu tun, in den USA ist er eher links verortet und wird mit der Inklusion der vom Finanzkapitalismus Marginalisierten assoziiert (in Lateinamerika wird der Begriff oft ähnlich verwendet wie in den Vereinigten Staaten)“* (Müller 2020, S. 39f.).

Obgleich links- wie rechtspopulistische Parteien und Bewegungen starke Kritik an das Establishment richten, ist den rechtspopulistischen, insbesondere im europäischen und US-Amerikanischen Raum, „ein kaum für möglich gehaltener offener Rassismus gegen

*Minderheiten innerhalb [und außerhalb, E.F.] der Bevölkerung*“ (Gadinger 2019, S. 115f.) immanent. Solch eine Beobachtung sollte die demokratischen, mündigen Bürger\*innen aufwecken und motivieren, sich genauer mit dem Phänomen des (Rechts-)Populismus auseinanderzusetzen, um sich nicht *„auf dem Nährboden aus Globalisierungsängsten, den Gefühlen ökonomischer Benachteiligung und des nicht nur wirtschaftlichen, sondern auch kulturellen Auseinanderdriftens von ‚oben‘ und ‚unten‘ [...] gegen das Fremde“* (Panreck/Brinkmann 2019, 1f.) verführen zu lassen. Ein erster Schritt in diese Richtung stellt die begriffliche Präzisierung des Populismus dar.

### 2.1. Erste Annäherung an den Begriff Populismus: Definition und Funktionsweisen

Die erste Hürde wird dabei in der eingenommenen Perspektive deutlich, unter welcher der Begriff Populismus betrachtet wird. Alltagssprachlich bezieht er sich vor allem auf die Gunst der Wähler\*innen, demnach zielt er primär auf die Mobilisierung des „Volkes“ ab, *„es gehe ihm nicht um die Sache, sondern allein um die Wählergunst“* (Decker/Lewandowsky 2017). In wissenschaftlicher Perspektive stellt dieser Aspekt nur einen Teil des Phänomens dar. Michael Freeden (2016) verweist in diesem Zusammenhang auf die „dünne Ideologie“ des Populismus. Demnach wäre Populismus allein nicht befähigt auf der politischen Bühne wirksam zu sein, dafür braucht es eine „Wirtsideoogie“. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt der Politikwissenschaftler Paul Taggart (2006), der Populismus als „inhärent unvollständig“ mit einem „leeren Herzen“ beschreibt. In diesen Aspekten liegt sowohl die größte Stärke des Populismus als auch die Problematik seiner Begriffseinordnung begründet, nämlich die von Karin Priester (2011) hervorgehobene *„chamäleonhafte“* Anpassungsfähigkeit (S. 196).

Die Gefahr ausgehend vom Populismus besteht in dem, vermeintlich durch „das Volk“ begründeten, Alleinvertretungsanspruch, der das für die Demokratie fundamentale Prinzip des Pluralismus infrage stellt (vgl. Deichmann 2019, S. 86). Sollten populistische Parteien die Mehrheit erhalten, droht somit eine Gefahr für die demokratischen Prinzipien einer Gesellschaft, *„dann verändern sie die rechtsstaatlichen Grundlagen für die politischen Entscheidungen, um ihre populistischen Ziele ‚endlich im Sinne des wahren Volkswillens‘ durchzusetzen: Veränderungen der Gewaltenteilung, Einschränkung der Presse- und Versammlungsfreiheit und der Freiheit der Wissenschaften“* (Deichmann 2019, S. 89f.). Insbesondere in den letzten Wochen zu Zeiten der „Covid-19-Pandemie“ ist diese Gefahr Wirklichkeit geworden. Als Antwort auf diese Krise ist die Regierung in Ungarn

unter Viktor Orban ermächtigt „*per Dekret [zu] regieren, also ohne das Parlament zu konsultieren*“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2020). Somit kommt es, um die Gefahr in den Worten Johannes Schillos zu umschreiben, zu einer „*Pervertierung eines an sich guten Prinzips in den Händen der falschen Akteure*“ (Schillo 2012, S. 100).

Das Ziel des folgenden Kapitels soll es nun sein, den Begriff des Populismus näher zu präzisieren. Nur wenn verstanden wird, was Populismus ist, woran Populist\*innen erkennbar sind, erst dann kann ihnen demokratisch begegnet werden. Dabei wird der Untersuchungsfokus im Schwerpunkt sowohl auf die Funktions- und Wirkungsweise des Populismus als auch auf die Hintergründe seiner Entstehung, Etablierung und Anerkennung innerhalb der demokratischen Gesellschaft gelegt.

#### 2.1.1. Das homogene Volk und die Anderen

*„Adressat und ideologische Grundlage aller Formen des Populismus ist die romantisierte Vorstellung eines homogenen ‚Volkes‘ als identitätsstiftendes Ideal. Die Komplexität moderner Gesellschaften, die sich in der Vielfalt von Interessen und Lebensformen widerspiegelt, wird negiert“* (Decker/Lewandowsky 2017).

Diese romantisierte Vorstellung ist somit in zweierlei Perspektive existenziell für den Populismus: Zum einen als Adressat seiner Bewegungen und Maßnahmen, zum anderen ebenso als ideologische Grundlage zur Legitimation. Eine ähnliche Auffassung vertritt Isolde Charim (2018), wenn sie den Kern des Rechtspopulismus zusammenfasst, indem sie ihn als „*politische Strategie*“ zur Konstruktion des „*Phantasma eines homogenen, eben nicht pluralen, Volkes [...] über die Herstellung einer Freund-Feind-Konstellation*“ (S. 137) charakterisiert. Die Zuordnung „Freund“ bezieht sich auf das vermeintlich „Eigene Volk“, während die „Feind“-Konstellation in zwei Richtungen funktioniert: Zum einen nach oben gegen die „Eliten“, zum anderen nach unten gegen Minderheiten wie Migrant\*innen und Asylant\*innen (vgl. ebd.; vgl. ebenso: Schellenberg 2018). Dem zu konstruieren versuchten homogenen Volk ist jedoch ein paradoxer Wesenskern immanent: In einer Demokratie kann es „das Volk“ nicht geben, welches mit einer Stimme spricht und einen gemeinsamen, von allen geteilten Wunsch verfolgt, ohne die Möglichkeit der Existenz von Alternativoptionen in Betracht zu ziehen. Dies würde dem Grundsatz der demokratischen formellen Gleichheit im Wahlrecht, also der Gleichwertigkeit

von Wahlstimmen, diametral entgegenlaufen, denn erst durch die Abstraktion des Besonderen „*können wir alle in gleicher Weise Teil des - abstrakten - Volkes sein*“ (Charim 2018, S. 158). Es handelt sich vielmehr um einen Zusammenschluss zu einem Kollektiv von Einzelinteressen der Bürger\*innen unter der Berücksichtigung ihrer je eigenen Individualität und Subjektivität (vgl. Pötzsch 2009). Doch genau das ist die von den Populist\*innen verfolgte Strategie: Sie „*erzeugen die Illusion, sie würden wissen, wie es aussieht, dieses Volk. Als wäre das Volk einfach das, was es ist. Mit sich selbst ident. Als hätte es eine fixe Gestalt, das Volk. Eine nicht mehr veränderbare Gestalt*“ (ebd.). Derweil konstruieren sie „*die Gestalt des wahren Volkes*“ erst durch diese „*doppelte Frontstellung*“ (ebd., S. 159f.). Für Ernesto Laclau besteht die Voraussetzung für die Konstruktion eines „homogenen Volkes“ in der Herausbildung einer Äquivalenzkette von sozialen Ansprüchen von Personengruppen unter der Herstellung von Solidarität unter ihnen (vgl. Laclau 2017, S. 234). Wenn diese Ansprüche und Forderungen in den gesellschaftlichen Diskurs treten, erfolgt eine Spaltung der Gesellschaft in zwei Lager: die populären Klassen „unten“, die die Forderungen auf Veränderung stellen und die Machthaber „oben“ mit den „Feinden“ von „außen“. Denn „*ohne die diskursive Konstruktion eines soziopolitischen Feindes gibt es keinen Populismus*“ (ebd.). Die Einheit des homogenen Volkes ist somit das „*Resultat einer Artikulation von Ansprüchen. [...] Die Konstruktion populärer Klassen ist also eine eminent politische Operation*“ (ebd., S. 237f.), unter dem Einfluss der Abgrenzung von den ebenfalls konstruierten Feinden (vgl. Decker/Lewandowsky 2017).

Als Feinde gelten nicht nur Vertreter\*innen anderer Parteien und ihre Unterstützer\*innen, sondern auch „kulturelle Eliten“, die maßgebliche Einflussmöglichkeiten auf den Diskurs haben: die Medien (vgl. Priester 2019, S. 15). Dabei sind vorrangig die Abweichungen aufgrund ihrer ethnischen, kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit und politischen Einstellung zentrale Zuordnungscharakteristika. Sinngemäß sind somit alle als Feinde codiert, „*die als Gefahr für die nationale Kultur dargestellt werden*“ (Decker/Lewandowsky 2017) können und die die Einstellungen der Populist\*innen nicht teilen und unterstützen, „*Denn wer die Populisten nicht unterstützt, gehört per definitionem gar nicht zum wahren Volk*“ (Müller 2020, S. 53). Obgleich ein zentrales Merkmal in der Exklusion von „Anderen, Fremden und Feinden“ besteht, so ist es zur Erklärung des Rechtspopulismus doch nicht taxativ. Ihm geht es ebenso um die Gemeinschaft, um das Zusammenfinden von Personen und gegenseitiger Solidarität innerhalb einer Gruppe - wenngleich diese Bestre-

bungen auch nur der autochthonen Bevölkerung gelten - denn „*In einer Zeit des vorherrschenden Individualismus, aber auch der Vereinsamung vor allem älterer Menschen und des ‚kalten‘ Rationalismus der modernen Wissensgesellschaften besetzen Rechtspopulisten ein emotionales Vakuum. Sie bedienen das Bedürfnis nach Zugehörigkeit*“ (Priester 2019, S. 18). Jedoch muss an dieser Stelle erneut darauf verwiesen werden, dass die somit gebildete „Front“ des Eigenen gegen die Anderen, nämlich die der „Ähnlichen“ durch und durch antipluralistisch und somit im Kern antidemokratisch ist, denn „*Sie dient der Abwehr möglicher anderer Gestalten des Volkes - als ob diese ganz und real, ganz physisch ein anderes Volk verkörpern würden*“ (Charim 2018, S. 160). Es handelt sich somit um einen Prozess der von François Jullien (2018) als „Uniformierung“ bezeichnet wird, welcher sich nur aus der Verwendung von „Standards und Stereotype“ (S. 14f.) begründet und die „*Freiheit des Subjekts*“ (ebd., S. 59) einschränkt.

#### 2.1.2. Stilmittel des Populismus

Der Populismus basiert auf der Gruppenkonstruktion zur Identitätsbildung (vgl. Kap. 2.1: „Das homogene Volk und die Anderen“). Um die notwendigen Gruppen (Freund-Feind; Eigene-Andere) konstruieren zu können, greifen Populist\*innen auf verschiedene Stilmittel zurück. Allen voran eine bestimmte Sprache zur Emotionalisierung der Gesellschaftsmitglieder, speziell mit dem Fokus auf die geplante zu konstruierende Gruppe der „Eigenen“:

*„Nicht zuletzt durch seine Diktion, durch seine Sprache, die rein im Absoluten angesiedelt ist - ihm geht es immer ums Ganze. Jedes Problem, auch jedes lösbares Problem, wird in eine existenzielle Bedrohung verwandelt. Er unterläuft das Teilbare, indem seine negative Identität eine Kultur des Misstrauens befördert [...]. Kurzum: Populismus ist organisiertes Misstrauen mittels totalisierender Sprachbilder“* (Charim 2018, S. 156f.).

Neben der Sprache und Emotionalisierung wirken unterstützend weitere Stilmittel, wie die Vereinfachung von komplexen Thematiken, die öffentlichkeitswirksame Verbreitung von Verschwörungstheorien zur Erklärung von Missständen, die moralische Dimension der Bewertung unter eigens entwickelten Maßstäben sowie die Tabubrüche und Provokationen.

### 2.1.2.1. Emotionalisierung

Das Ziel der Emotionalisierung des Diskurses ist es vorrangig negativ besetzte Emotionen und Ängste zu fördern, um so „*Stimmungen und Ressentiments aufzuheizen und beispielsweise Unsicherheitsgefühle und Statusängste zu verstärken*“ (Gadinger 2019, S. 122). Dabei beziehen sich die populistischen Akteur\*innen im Schwerpunkt auf Vorurteile und Ressentiments durch etwaige Bedrohungslagen und richten diese gezielt gegen den proklamierten Feind, mit dem Ziel diese Einstellungsmuster bei ihrem Publikum zu festigen und sie für weitere populistische Botschaften empfänglicher zu machen (vgl. Decker/Lewandowsky 2017). Sie haben die Einflussmöglichkeiten der Mobilisierung durch die Angst für sich zu nutzen gelernt, so formulierte auch schon Friedrich von Schiller im 18. Jahrhundert: „*Die Angst beflügelt den eilenden Fuß*“ (Schiller 1798). Ebenfalls dient die Behauptung, dass die Berufung auf diese Vorurteile aus der „*Stimme des Volkes*“ resultiert, der weiteren gesellschaftlichen Etablierung und verhindert darüber hinaus die Reflektion dieser Einstellungsmuster, da diese ja angeblich gesellschaftlich legitimiert wären (vgl. Schellenberg 2018). Durch das Schüren von Ängsten und weiteren negativ beladenen Emotionen und Einstellungsmustern bedient sich der Rechtspopulismus gleichzeitig selbst in seiner Freund-Feind-Konstellation und der Vorstellung eines homogenen Volkes, denn:

*„Nur Ängste und Ressentiments werden aufgegriffen und verstärkt. Seine Affektwirtschaft ist gänzlich auf ‚den‘ Feind ausgerichtet. Deshalb kann der Populismus, der den pluralisierten Subjekten eine Rückkehr zur vollen Identität verspricht, ihnen nur eine geschlossene, eine abgeschottete Identität anbieten. Eine Identität, die nur mittels einer Feinderklärung funktioniert. Er hat sich also gänzlich in der Freund-Feind-Konstellation angesiedelt, in jener Konstellation also, die den demokratischen Horizont überschreitet. Und genau da schreibt sich auch sein zentraler Begriff ein - sein Begriff des Volkes“* (Charim 2018, S. 157).

In diesem Sinne sind auch die Verschwörungstheorien mit der dazugehörigen Schuldzuweisung und deren gesellschaftlichen Verbreitung zu deuten: Durch die Frontenstellung, das eigene Volk auf der einen und die inneren und äußeren Feinde auf der anderen Seite, sind die für die Missstände vermeintlich Verantwortlichen schnell zu identifizieren (vgl. Decker/Lewandowsky 2017). Das erklärte Ziel von Verschwörungskampagnen liegt in der Absicht, „*politische und gesellschaftliche Entwicklungen rationalen Betrachtungen zu entziehen und stattdessen die Emotionalität und Affekthaftigkeit des Politischen zu*

*steigern*“ (Salzborn 2018, S. 91). Die Gefahr solcher Verschwörungskampagnen liegt genau darin begründet: In ihrer emotionalisierenden und affektsteigernden Wirkung. Sie *„werden geglaubt, nicht obwohl, sondern weil sie erfunden sind und weil sie im Widerspruch zu allen Erkenntnissen stehen, die mit der Realität korrespondieren“* (ebd., S. 96). Auf diese Weise entsteht ein Markt, indem die Nachfrage nach vermeintlichen Erklärungsangeboten stetig anwächst, *„ein Markt des Wahnsinns [...], in dem alles nur einer Logik gehorcht, nämlich der eigenen“* (ebd.).

#### 2.1.2.2. Sprache des Populismus

*„Ein Grund für den Erfolg rechtspopulistischer Parteien ist ihre Sprache: Damit eröffnen sie beispielsweise Bedrohungsszenarien, rufen aber auch Wertevorstellungen ab“* (Winkelmann 2016).

Die Sprache ist wohlmöglich das bedeutendste Stilmittel für den Rechtspopulismus, denn erst durch sie vermögen seine Akteur\*innen populistische Botschaften in die Öffentlichkeit zu transportieren. Populistischer Sprachgebrauch ist allen voran an der Verwendung zahlreicher Metaphern und sprachlicher Bilder zu erkennen. Ausgehend von der dem Populismus zugrundeliegenden Annahme der Existenz verschiedener „Fronten“ (vgl. Gramsci in Laclau 2017, S. 237f.) erinnert der Sprachgebrauch ebenso an Gewalt und Krieg, an Gefahr und Bedrohung, insgesamt an drastische Formulierungen zur Steigerung der Wirkung und Herstellung von sprachlichen Bildern zur Ablehnung des „Fremden“ bei den Zuhörer\*innen (vgl. Decker/Lewandowsky 2017; ebenso vgl. Gadinger 2019, S. 122). Als greifbares Beispiel wird an dieser Stelle die Organisation „PEGIDA“ näher untersucht, welche in diesem Zusammenhang allein durch den Aufbau ihres Namens gleich fünf sprachliche Dimensionen bedient: Erstens wird ein sprachliches Bild zur Gegenüberstellung von zwei Gruppen transportiert: Auf der einen Seite die Gruppe der „Patriotischen Europäer“, die sich auf der anderen Seite „dem“ Islam gegenüberstellt. Zweitens deutet der Terminus „Gegen die Islamisierung des Abendlandes“ an, dass es sich um eine Bedrohung handelt, welche es, um der kulturellen Werte und Traditionen wegen, abzuwehren gilt. Drittens wird durch die Berufung auf das „Abendland“, sinngemäß die Orientierung an einer glorifizierten Vergangenheit, *„Die Utopie einer Rückkehr zu einem Goldenen Zeitalter [...] als Stoßdämpfer gegen die Folgen einer als zu rasch, zu abrupt erfahrenen Modernisierung“* (Priester 2019, S. 16) ausgelegt. Durch diese drei in dem Namen der Organisation transportierten Botschaften wird deutlich, dass das angeblich



„Eigene“ gegen das vermeintlich „Fremde“ positioniert wird bei gleichzeitiger „Dämonisierung“ des letzteren (vgl. Varela in Kalwa 2020, S. 253). Viertens wird allein durch diese Benennung, die Berichterstattung und den daraus resultierenden Diskurs über sie eine vermeintliche Bedrohung als Tatsache in die Gesellschaft getragen: *„So ist bereits an dem Namen der Organisation [...] die Existenzpräsupposition geknüpft, dass es eine Islamisierung gibt. Diese Annahme wird in Form einer Präsupposition als unstrittig markiert, obwohl sie sicherlich nicht unstrittig ist“* (Kalwa 2020, S. 256).

Eine fünfte Wirkung liegt in der Grammatik des Namens begründet: die „Patriotischen Europäer“ werden „dem“ Islam nicht nur gegenüber, sondern vorangestellt. Durch die Wahl dieses Satzbaus lässt sich ebenfalls ein Bild gemäß der Vorrangstellung der „eigenen Gruppe“ konstruieren, welches einer Bedrohung von außen unterliegt:

*„Nun kommt Grammatik nur im Satz vor. Erst im Satz werden Bedeutungen in Bezeichnungen transformiert. Grammatik kodiert somit nicht die Welt, sondern die Perspektive eines jeden einzelnen Sprechers auf die Welt. Perspektiven und Sichtweisen auf die Welt, nicht die Welt selbst“* (Leiss 2020, S. 11).

Diese fünf Beobachtungen sind nur die augenscheinlichsten, aber keineswegs in sich vollständigen Wirkungen der durch diesen Namen transportierten sprachlichen Bilder. Denn jedes Individuum interpretiert Wörter für sich im Rahmen seines Weltbildes selbst und setzt diese entsprechend in den jeweiligen Kontext (vgl. Lorenzer 1972, S. 56f.), denn *„Zum Bedeuteten und Gemeinten kommt in vielen Fällen noch Mitbedeutendes und Mitgemeintes hinzu“* (Kalwa 2020, S. 255).

Der Gebrauch von sprachlichen Bildern dient jedoch nicht nur der dargestellten Unterstützung in der Herstellung der Freund-Feind-Konstellation, der Festigung der eigenen und der Exklusion der „fremden“ Gruppe, sondern wird ebenso in einer anderen Perspektive, aus einer Opferrolle heraus, zur eigenen Legitimation ausgeübt. Wenn der Sprachgebrauch von rechtspopulistischen Akteur\*innen als solcher kritisiert wird, suchen sie schnell und oft die Deckung hinter der „Political Correctness des linken Meinungskartells“ (vgl. Charim 2018, S. 190). Dem geht die Annahme voraus, dass das, was die Populist\*innen als „*Sprachrohre*“ (ebd., S. 159) „des Volkes“ sagen, als „Volkswille“ naturgemäß legitim sein muss, jedoch die Political Correctness getragen von den Eliten des linken Meinungskartells eine Zensur zur Unterdrückung der Minderheiten ausübe (vgl. ebd., S. 190). Doch im Sinne der Einung der eigenen Gruppe und zur Verdeutlichung der

Bedrohungslage ist Political Correctness im Kontext der Rechtspopulist\*innen ein „Kampfbegriff“, welcher „suggeriert, es gäbe starke Kräfte, die diese befördern - das Gespenst einer Pc-Herrschaft, die die Gesellschaft mit Verboten und mit Minderheitenrechten knechtet. Es ermöglicht die Konstruktion eines Gegners, gegen dessen Anmaßungen man auftreten muss“ (ebd., S. 191). Eine mögliche und von Rechtspopulist\*innen oft praktizierte Maßnahme besteht in der Provokation und dem Tabubruch, um sich von den „Zwängen“ der Political Correctness zu befreien (vgl. Gadinger 2019, S. 122). Durch den Tabubruch wird jedoch auch ein weiteres Anliegen verfolgt: „Der Zwang, sich von der angeblich herrschenden Elite abzugrenzen“ (Decker/Lewandowsky 2017).

Ein letztes durch die Sprache getragenes, zu betrachtendes Anliegen ist die Vereinfachung. Durch die beschriebene Art der Gruppenkonstruktion und dem Auftreten als Sprachrohr des (homogenen) Volkswillens, „als die ‚wahre Stimme des Volkes‘ und als ‚Vertreter des einfachen Mannes‘“ (Schellenberg 2018) werden komplexe Problemstellungen wie gesellschaftliche Missstände durch „einfache Schuldzuweisungen im Gegensatz von Freund und Feind“ (Gadinger 2019, S. 121) oder „zugunsten einfacher Gut-Böse-Schemata“ (Schellenberg 2018) ersetzt.

### 2.1.2.3. Moralisation

Das letzte zu betrachtende Stilmittel ist eng mit der Sprache und der Emotionalisierung verwoben, weil sie durch erstere getragen wird und an letztere anknüpfen muss: Die Moralisation. Dabei werden verschiedene Dimensionen bedient. Einerseits sollen die Bürger\*innen durch moralische Aufforderungen mobilisiert werden: „dass Du als wahrer Vertreter des Volkes Dein Land zurückerobern musst, da es ansonsten verloren ist“ (Gadinger 2019, S. 131). Dafür werden die konstruierten Feindgruppen als „Betrüger\*innen“ oder „Verräter\*innen“ dargestellt. Sowohl Betrug als auch Verrat sind Tatbestände, die in unserer Gesellschaft moralisch negativ besetzt sind, weshalb der „Kampf gegen die Eliten als eine notwendige und gerechte Sache“ (ebd.) dargestellt werden kann. Es handelt sich dabei um eine Mobilisierung von negativen Emotionen durch eine Verdrehung der wahrgenommenen Realität und die Anpassung dieser an gesellschaftliche Vorstellungen von Moral (vgl. ebd., S. 132). Durch den Einbezug von moralischen Vorstellungen werden ebenfalls affekthafte Handlungen mobilisiert, denn „moralisches Handeln kann zunächst einmal spontan, sozusagen automatisch erfolgen. Oft geschieht dies intuitiv, ohne große Überlegung. Man sieht beispielsweise die Notlage eines anderen Menschen

*und hilft ihm unmittelbar, ohne großes Nachdenken“* (Honecker 2017, S. 24), denn gemäß den Worten Friedrich Theodor Vischers (1908), *„Das Moralische versteht sich doch immer von selbst“* (S. 33). Durch einen positiven moralischen Bezug zur eigenen Gruppe kann diese aufgewertet werden, während die fremde Gruppe durch einen negativen Moralbezug herabgewertet wird (vgl. Gadinger 2019, S. 120f.). Sobald jedoch die „Fronten“ entsprechend moralisch (Eigene - positiv; Fremde - negativ) aufgeladen sind, lassen sich daraus auch legitimierte Machtansprüche ableiten. In der Konsequenz können die Ansprüche der eigenen Gruppe, *„eines vermeintlich reinen Volkes“* (ebd.), als naturgemäß moralisch und dementsprechend als selbstverständlich legitimiert werden. Durch diese moralische Charakterisierung der verschiedenen Gruppen ist die Legitimation von rassistischen Einstellungs- und Denkweisen eine mögliche (und gegenwärtig beispielsweise durch das Mauerbauvorhaben in den USA beobachtbare) Konsequenz als Grundlage der Sicherung von Privilegien und Ressourcen durch die Markierung von Unterschieden von Gruppen innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Quent 2018, S. 151). Dabei handelt es sich um eine *„verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“* (Memmi 1992, S. 103).

## 2.2. Hintergründe und Motive zur Entstehung des Populismus

Der erste Schritt, um ein Verständnis über den Populismus zu erlangen, liegt in der Reflektion seiner Stilmittel, um solche auch als populistisch erkennen und deren Wirkungen auf die Gesellschaft einordnen zu können. Der zweite Schritt liegt in der Auseinandersetzung über Gründe und Motive begründet, warum es Populismus gibt, sinngemäß woran er anschließt und wieso er sich an einer fortwährend ansteigenden Beliebtheit erfreuen kann.

*„Über die Ursachen des Populismus wird heftig gestritten. Schenkt man einer Reihe politikwissenschaftlicher Modelle Glauben, gibt es so etwas wie eine konstante Nachfrage nach Populismus, und entscheidend ist allein, ob jemand ein entsprechendes Angebot zur Befriedigung der Nachfrage bereitstellt“* (Müller 2020, S. 98).

Im Folgenden werden mehrere Motivmöglichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive betrachtet, um ein besseres Verständnis von der Nachfrage des Populismus und den Angeboten zu erhalten.

### 2.2.1. Emotionen und Populismus

Der Bezug auf Emotionen ist nicht nur ein Stilmittel der populistischen Akteur\*innen. Ja, es wäre schlicht naiv davon auszugehen, dass sie die alleinige Verantwortung für das Vorhandensein solcher Emotionen in den Herzen der Gesellschaftsmitglieder tragen würden. Vielmehr sind diese schon vorhanden, mancherorts stärker, mancherorts schwächer. So identifizierte die Politikwissenschaftlerin Wendy Brown (2017) drei emotionsbezogene Strömungen, die es Donald Trump ermöglicht haben, die Präsidentschaftswahl in den USA für sich zu entscheiden.

Die erste Strömung basiert auf dem Bedürfnis der Bürger\*innen, sich beschützt zu fühlen und in einer sicheren gesellschaftlichen Ordnung zu leben (vgl. ebd., S. 49). Dies sind Empfindungen, die ein jeder und eine jede zu teilen vermag und die somit gesellschaftlich anschlussfähig sind und ganz im Rahmen der erhabenen Moralvorstellungen der eigenen Gruppe ausgelegt werden können. Derweil jedoch ist es nicht das Vorhandensein dieser Empfindungen, welches mobilisierend wirkt, sondern das entsprechende Gegenstück: Es handelt sich um eine „diffuse Angst vor dem Ungewissen und dem ‚Fremden‘, das Gefühl von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein“ (Panreck/Brinkmann 2019, S. 8); sinngemäß um das mögliche Ausbleiben und Fehlen dieser Bedürfnisse. Diese Strömung ist somit vielmehr „getrieben von Angst und Sorge“ (Brown 2017, S. 49). Die Problematik und Gefahr, die in dieser Situation liegen, sind jedoch in dem umfassenden Charakter der Angst und der starken Einflussmöglichkeiten auf die Denk- und Handlungsweisen durch dieses Gefühl begründet: „Selbst nichtautoritäre Personen kommen zu autoritären Ansichten, wenn man ihnen nur ausreichend Angst macht. Und eben darin ist Trump so brilliant: Er schürt Ängste“ (ebd., S. 51). Dieser Prozess lässt sich ebenfalls in den Worten des Philosophen Ralph Waldo Emerson deuten: „Furcht besiegt mehr Menschen als alles andere auf der Welt“ (Emerson in Brand-Hörsting 2019, S. 89). Die Besonderheit liegt darin, dass diese Ängste real begründet sein können, aber nicht müssen. Sie „basiert insofern auf der subjektiven Angst vor und dem Glauben an eigene Zurücksetzung, die real sein kann, oft aber nicht ist“ (Salzborn 2018, S. 124). Sofern es zu einer Stärkung der Ressentiments durch

öffentlichkeitswirksames Auftreten auf der politischen und medialen Bühne kommt, werden auch die Ängste, welche sich „aus tradierten Vorurteilen“ speisen, verstärkt, „besonders dann, wenn sie sich in aggressiver Weise gegen Minderheiten richten“ (ebd.).

Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um von Rachegeanken beeinflussten Personen. Wendy Brown bezeichnet diese Strömung als „apokalyptische Populisten“ (Brown 2017, S. 49). Sie sind besonders durch die öffentlichen Tabubrüche Trumps, nicht nur auf der politischen, sondern auch auf der medialen Ebene, von ihm eingenommen. Bei dieser Personengruppe sind Gefühle der eigenen Erniedrigung und Wut ausschlaggebend für die Mobilisierung. An dieser Stelle erscheint ein Verweis auf die Theorie des „Internen Kolonialismus“, wenngleich auch in einer abgewandelten Form, als möglicher Erklärungsansatz für diese Gefühle. Der Terminus „Interner Kolonialismus“ beschreibt zunächst in seiner ursprünglichen Form rassische Minderheiten als interne Kolonien des US-Kapitalismus, zurückgeführt auf die europäische Kolonialisierung und die gewaltsame institutionalisierte ungleiche Verteilung und Kontrolle von ökonomischen und politischen Ressourcen unter der Verwendung von rassistischen Trennlinien zur Herleitung unterschiedlicher Lebenschancen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 37). Wird nun die Kategorie der „Rasse“ durch „sozialer Status“ ersetzt, wird augenscheinlich, dass insbesondere die weißen Männer in den Vereinigten Staaten aufgrund der Gleichberechtigungs- und Gerechtigkeitsbewegungen in den vergangenen Jahrzehnten in ihrer Vormachtstellung, nicht nur unter Betrachtung des sozialen Status, sondern ebenso bezogen auf wirtschaftliche und politische Aufstiegsmöglichkeiten, gegenüber „den Anderen“ (Frauen, Homosexuellen, ethnische Minderheiten u.a.) erhebliche „Verluste“ erlitten haben (vgl. Charim 2018, S. 193); in diesem Zusammenhang bezeichnet Wendy Brown (2017) diese Personengruppe auch als „enthronte weiße Männer“ (S. 47). In der Konsequenz herrscht für sie die „Notwendigkeit“ vor, sich selbst zu erheben und die eigene Person aufzuwerten, indem „die Anderen“ herabgewertet werden: „Sie verlangen geradezu nach einem beliebigen Objekt, auf das die eigene Erniedrigung und das eigene Leid projiziert werden könne“ (ebd., S. 49). Dieser Vorgang ist und war nicht nur in jüngster Zeit in den USA zu beobachten, auch Didier Eribon (2019) schilderte seine Beobachtungen diesbezüglich am Beispiel der Situation der Frauen in Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg: „Nach der Niederlage und der Besatzung regenerierte die Nation ihre beschädigte Männlichkeit, indem sie die Frauen für ihre tatsächlichen oder vermeintlichen sexuellen Verfehlungen bestrafte und somit die Männer in ihrer Macht über die Frauen bestätigte“ (S. 71f.).

So wie die vorherige Strömung verlangt, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse für sie wieder „in Ordnung“ gebracht werden, ist die letzte ebenso frustriert, wenn auch aus abweichenden Beweggründen. Ihnen geht es um ihre eigene sozioökonomische Situation, ungeachtet „der Anderen“. Die Angehörigen dieser Gruppe sprangen „auf das Versprechen der Steuersenkungen, Protektionismus und neuen Jobs an“ (Brown 2017, S. 50). Sie fühlen sich nicht gehört (vgl. Charim 2018, S. 142). Anders formuliert: Sie fühlen sich nicht vertreten. Es handelt sich somit vielmehr um eine „Krise der politischen Repräsentation“ (Müller 2020, S. 99) der eigenen Person und Klasse, als um die Wut über den Verlust sozioökonomischer Vorrechte. Aber auch aus mangelnder Repräsentation wachsen selbige Gefahren für die Demokratie heran, wie aus den beiden vorangegangenen Strömungen. Denn „eine Gesellschaft, der es an Repräsentation mangelt“, schwankt „stets zwischen Passivität und Ängsten und neigt dazu, vom Ressentiment beherrscht zu werden, in dem Wut und Ohnmacht sich vermählen“ (Rosanvallon in Gadinger 2019, S. 143f.) und somit wie ein Katalysator beschleunigend den Nährboden für den Populismus aufbereiten.

### 2.2.2. Die demokratische Dissonanzgesellschaft und Rassismus

„Menschen erkennen die Welt, indem sie sich einen Entwurf von ihr machen, der beibehalten wird, wenn und solange er als plausibel und nützlich erlebt wird. ‚Jedes Konzept‘, so schreiben Zimbardo und Gerrig, an ihre Leser gewandt, ‚steht für eine zusammenfassende Einheit ihrer Erfahrung mit der Welt‘“ (Sander 2013, S. 97).

Wenn ihre Erfahrungen, ihre Perspektiven auf die Welt, demnach ihre angewandten „Konzepte“ nicht mehr mit dem Erlebten übereinstimmen, kommt es zu sogenannten „kognitiven Dissonanzen“ (ebd., S. 158). In der Konsequenz entstehen zwei mögliche Folgen: 1) eine Neuorganisation des Wissensnetzes und der Konzepte der Weltdeutung oder 2) das Abwehren dieser Informationen (vgl. ebd.; ebenso vgl. in Quent 2018, S. 146f.). Insbesondere in der Gegenwart kommt es zu einer gehäuften Negierung der Passung von bestehenden Konzepten zur Weltdeutung mit dem Erlebten, denn „Mit dem durch die Globalisierung noch beschleunigten gesellschaftlichen Modernisierungsprozess gehen massive strukturelle Veränderungen einher: Arbeitsverhältnisse verändern sich, ganze Wirtschaftszweige lösen sich auf, traditionelle Bindungen (etwa an die Fami-

lie oder an Institutionen wie Gewerkschaften, Parteien, Kirchen etc.) lockern sich“ (Decker/Lewandowsky 2017). Aber auch durch den kulturellen Wandel der Gesellschaft, die Verdrängung der „früher vorherrschende[n] traditionelle[n] Ordnungsvorstellungen durch eine neue Vielfalt von Lebensstilen und postmaterialistischen Wertorientierungen“ (ebd.) kommt es zu einem Anstieg von Dissonanzerlebnissen und Orientierungsverlusten bei den Gesellschaftsmitgliedern. Der Autor Matthias Quent (2018) bezeichnet diese Dissonanzerlebnisse, „die besondere Bedeutung demokratietheoretischer Widersprüche zwischen den offiziellen Werten der Gesellschaft (etwa hinsichtlich der Verfassungsnorm) und den wirklichen Erfahrungen der ‚Alltagsmenschen‘ [...] als demokratische Schere“ (S. 144). Diese Dissonanzen werden insbesondere durch den scheinbar demokratieimmanenten Widerspruch zwischen den durch die Verfassung garantierten Gleichheitsrechten und den immer wieder beobachtbaren Ungleichheitsverhältnissen gefördert. Dieser Widerspruch kann sich beispielsweise auf die Ungleichheitsverhältnisse der Einkommensunterschiede verschiedener Berufe (vgl. Rosanvallon 2017, S. 13f.), auf die Chancengleichheit im Bildungssystem oder aber vor Gericht beziehen. So sind die Chancen vor Gericht eines jeden Individuums grundsätzlich gleich, und doch sind sie abhängig von der Möglichkeit, sich die fachlich geeignetere rechtliche Vertretung leisten zu können. Somit ist der Ausgang des Gerichtsverfahrens bedingt durch die finanziellen Möglichkeiten der Individuen (vgl. Quent 2018, S. 146f.).

Matthias Quent (2018) beschreibt diesen Widerspruch als „massenmedial-unterfütterte Illusion der Chancengleichheit“ (S. 146). Demnach wird das gesellschaftlich verfassungsrechtlich getragene Konzept der Gleichheit nicht durch die Alltagsrealität der Bürger\*innen eingelöst (vgl. Panreck/Brinkmann 2019, S. 6). Auf dieser Grundlage verfestigt sich bei ihnen eine innere Unzufriedenheit, woraus Diskriminierung und Rassismus entstehen (vgl. Quent 2018, S. 157) und Gruppen an Beliebtheit gewinnen können, die diese Einstellungen verkörpern. Es handelt sich somit um eine „dialektische Verwobenheit von Innen und Außen“ und befördert zugleich die „Frage, wie sich subjektive (individuell-lebensgeschichtliche) Reaktionen auf objektiv-äußere (gesellschaftliche) Lebensbedingungen formen“ (Hafeneger 2019, S. 19).

Bei der Entstehung von Rassismus handelt es sich um nichts Naturgegebenes, vielmehr liegt sie in den Emotionen und Deutungssuchen, in der Reflektion der Individuen über ihre subjektiven Lebenslagen und Erfahrungen verbunden mit der tatsächlich erlebten und wahrgenommenen Alltagsrealität begründet (vgl. ebd., S. 19f.). Demnach handelt es sich

dabei um das Zusammenspiel von inneren Widersprüchen und Krisen der Individuen mit denen der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 20). Rassismen stellen ein Konzept zur Weltdeutung dar, welche die durch Dissonanzerlebnisse ausgelösten Krisen in eine „legitime“ Ordnung bringen sollen (vgl. ebd., S. 22f.).

*„Die einmal so formierte Wirklichkeit, die soziokulturell legitimierte Deutungs- und Handlungsschemata blenden Kritik und Zweifel aus. Am Ende eines solchen Radikalisierungs- und Verfestigungsprozesses leben Rassisten in einer eigenen und abgeschotteten, auch organisatorisch hermetischen, sozialpathologischen, psychischen und realen (verschwörungstheoretisch gedeuteten) Welt“ (ebd., S. 24).*

Abschließend lassen sich die Dissonanzerlebnisse resultierend aus dem Grundbaustein des Gleichheitsversprechens und seiner gleichzeitigen „Nichteinlösbarkeit“, sinngemäß die zuvor beschriebene „Illusion der Chancengleichheit“, als immanenten Wesenskern der gegenwärtig vorherrschenden demokratischen Gesellschaften ausmachen. Diese Dissonanzerlebnisse reißen Lücken in die Konzepte der Bürger\*innen zur Weltdeutung, wodurch sie sich anderen Deutungskonzepten zuwenden, die die erlebte Realität „besser“ - in diesem Zusammenhang verstanden als „lückenloser“, „vollständiger“ - zu erklären vermögen. Eine Möglichkeit bietet die Annäherung an Rassismus, denn

*„Rassismus ist eine spezifische Form sein Selbst und die Welt zu deuten bzw. nach außen zu projizieren. Er bedeutet, die äußere Realität und Wirklichkeit(en) und die vorliegenden Fakten mit von Zynismus geprägter Konsequenz in rassistische Weltbilder aufzulösen und mit politischen Absichten zu verbinden“ (ebd., S. 27).*

### 2.2.3. Der populistische Moment des Neoliberalismus

Die Politikwissenschaftlerin Wendy Brown (2015) begreift den „*Neoliberalismus als eine Ordnung normativer Vernunft, die, wenn sie an Einfluss gewinnt, die Form einer Regierungsrationalität annimmt und eine bestimmte Formulierung ökonomischer Werte, Praktiken und Metriken auf jede Dimension des menschlichen Lebens ausdehnt*“ (S. 69). Es handelt sich um eine Rationalität neoliberaler Vernunft, bei der alle Aspekte der Gesellschaft und des individuellen Lebens durch eine „ökonomische Brille“ betrachtet werden (vgl. Brown 2017, S. 53ff.). Der Neoliberalismus hat ein besonderes Verhältnis zur Demokratie, wirkt er doch aufgrund seiner hegemonialen Stellung ihren Grundprinzipien entgegen. So wird beispielsweise *„Freiheit auf Marktfreiheit reduziert. Damit werden*



*wachsende Ungleichheit und Exklusion legitimiert, Geheimhaltung wird zur alltäglichen Geschäftspraktik, Volkssouveränität wird buchstäblich sinnlos. Sie hat keinen Platz auf den Märkten“ (ebd., S. 56).*

Jedoch wäre es verkürzt zu formulieren, dass der Neoliberalismus die Verantwortung für das Erstarken des Rechtspopulismus auf heutige Ausmaße trage (vgl. ebd., S. 58), obgleich beobachtbar ist, dass *„der Neoliberalismus die sozioökonomischen Frustrationen, die Instabilität, Prekarität, den Verlust nationaler Horizonte und den Zerfall der Gesellschaft“* sowie die *„feindseligen Einstellungen gegenüber der Politik, sozialer Gerechtigkeit und Demokratie“* (ebd.) fördert(e) und somit auch dem Populismus zur Popularität verhalf. Ebenso stärkte die hegemoniale neoliberalistische Rationalität die gesellschaftliche Legitimation von Exklusion und somit die Basis rechtspopulistischer Argumentationsketten (vgl. Müller 2020, S. 117f.). Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Phänomene und der Förderung des Rechtspopulismus durch den Neoliberalismus liegt in ihrer antipluralistischen inneren Logik (vgl. ebd., S. 115) begründet:

*„Beide brauchen keine Debatten und keine Parlamente, in denen über unterschiedliche Optionen diskutiert und in denen möglicherweise überraschende Entscheidungen getroffen werden - denn die richtige Antwort steht ja ohnehin bereits fest. Hier treffen sich also wirklich einmal zwei Extreme - nämlich in einer gemeinsamen antipolitischen Haltung“ (ebd.).*

Erschwerend kommt hinzu, *„dass das Moralisieren und Personalisieren von Konflikten“* (ebd., S. 115), eines der Stilmittel von Populist\*innen, ebenso bei Technokrat\*innen vorzufinden ist, dass sie in gewisser Weise *„einige ihrer Attribute miteinander getauscht“* (ebd., S. 115f.) haben.

*„Die Verfechter der Austerität moralisieren nun über die Südeuropäer, die ‚selber Schuld‘ seien an der Misere und für vergangene Sünden büßen müssten. Umgekehrt gibt es inzwischen genügend Populisten, die zwar einen Alleinvertretungsanspruch für sich reklamieren, das wahre Interesse des Volkes allerdings dahingehend interpretieren, dass der Staat wie ein Unternehmen und strikt nach der Logik der Sachzwänge geführt werden müsse“ (ebd., S. 116).*

Auf Grundlage dieser Beobachtungen lässt sich die These aufstellen, dass der Neoliberalismus nicht nur einen wesentlichen Beitrag zur Ebnung des Weges für den Rechtspopulismus geleistet hat, sondern dass sie sich fortwährend gegenseitig stärken und es zu einer

Mischung zwischen ihnen kommt, wodurch sich wiederum die jeweiligen Grenzen der Einordnung verschieben und die gezielte demokratische Begegnung ihrer erschwert wird. Am Beispiel der Partei Alternative für Deutschland wird dies besonders deutlich, so baute doch ihr programmatisches Fundament von Beginn an auf einer Verbindung von Neoliberalismus und Konservatismus auf (vgl. Salzborn 2018, S. 44). Gleichzeitig nimmt der Neoliberalismus in Bezug auf den Populismus eine Sonderstellung ein, die eines „populistischen Momentes“, denn er *„ist nicht ident mit dem Populismus, sondern vielmehr das, was diesem vorausgeht. Es ist die Situation, in der Populismus greifen kann. [...] Ein populistischer Moment entsteht also dann, wenn die ökonomische, die politische, die kulturelle Integration der Menschen nicht mehr greift. Dann werden ganze Teile der Bevölkerung ‚gesellschaftlich obdachlos‘“* (Charim 2018, S. 137f.). Der Populismus selbst ist nicht der Erzeuger des populistischen Moments, er nutzt diesen lediglich für seine Etablierung (vgl. ebd., S. 149).

### 2.3. Populismus erkennen - Zwischenfazit

Um einem Phänomen wie dem Populismus demokratisch entgegentreten zu können, ist es vorab notwendig, es zu verstehen, um nicht in die gegenwärtige (im Schwerpunkt: politische) semantische Falle bei der Zuordnung zu tappen: Nicht jeder, der als Populist bezeichnet wird, ist auch ein Populist, dies gilt ebenfalls für solche, die sich selbst als Populist einordnen (vgl. Müller 2020, S. 41). Die Frage aber lautet nun, wenn der Begriff dem *„conceptual stretching“* (Priester 2019, S. 12) so weit verfallen ist, woran kann man Populist\*innen erkennen? Ein erster Schritt zur Erleichterung der Wahrnehmung und dem Erkennen von Populist\*innen liegt im Lösen von dem Gedanken, dass sie an ihrem Klientel, ihrer Wählerschaft erkennbar wären, denn *„man darf Populismus nicht auf eine bestimmte Anhängerschaft - ob nun Bauern oder Kleinunternehmer - verengen“* (Müller 2020, S. 41). Ebenfalls muss es sich beim Populismus nicht um einen propagierten Nativismus bezogen auf Vorrechte der eigenen gegenüber anderen Gruppen in Form von Machtansprüchen handeln (vgl. Gadinger 2019, S. 121). Auch sind die aufgeführten Stilmittel der Populist\*innen ebenso bei anders ausgerichteten Politiker\*innen beobachtbar. Eine besondere Sprache, Moralisierung und auch Emotionalisierung sind keine Fremdwörter für die Vertreter\*innen des politischen Geschehens. Genauso wie Dissonanzerlebnisse und Rassismus auslösend und unterstützend für den Populismus wirken können, sind sie dennoch nicht nur auf ihn begrenzt (vgl. Hafenegger 2019, S. 27; ebenso vgl. Attia

2018, S. 93f.). Ebenso ist die Kritik an den Eliten „*nur ein notwendiges, kein hinreichendes Kriterium populistischer Rhetorik*“ (Müller 2020, S. 129). Auch eine Unterscheidung in Links- und Rechtspopulismus erscheint der Präzisierung des Begriffes Populismus als nicht förderlich, denn wie bereits oben (vgl. Kap. 2 „(Rechts-)Populismus“) dargestellt, bedient er sich einer Wirtsideoogie, weil er allein nicht zu überdauern vermag. Wenn somit weder die Stilmittel noch die Motive zur Entstehung des Populismus hinreichend zu seiner Erklärung sind, woran soll dieser dann erkennbar sein?

An der inneren Logik des Populismus sind er und seine Vertreter\*innen zu erkennen, an ihrem moralischen, antipluralistischen Alleinvertretungsanspruch: „*Wir - und nur wir - vertreten das wahre Volk. Und ihre politischen Unterscheidungen laufen unweigerlich auf ein moralisches richtig oder falsch hinaus; nie allein auf rechts oder links. Kein Populismus ohne moralisch aufgeladene Polarisierung*“ (Müller 2020, S. 129). Populist\*innen behaupten nicht, sie würden 99% des Volkes vertreten, sondern sie beanspruchen die vollen 100% für sich. Dadurch sind sie nicht nur antielitär, sondern auch antipluralistisch und in der Folge antidemokratisch in ihrem Wesenskern. Denn in einem System wie der Demokratie, welches auf Inklusion und Gleichheit aufbaut, in dem kann es nicht nur das dichotome Schema richtig und falsch geben, nicht nur eine legitime Vertretung des einzig wahren Volkswillens. Doch genau das versuchen Populist\*innen zu erreichen und in der Konsequenz bedeutet dies:

„*Wer sich den Populisten nicht anschließt, schließt sich selber aus. Und diese Selbst-Disqualifizierung ist für Populisten stets eine moralische - mit gravierenden politischen Konsequenzen*“ (Müller 2020, S. 53).

### 3. Gefahren des Rechtspopulismus

Der Rechtspopulismus, sowohl verstanden als Ausdruck populistischer Rhetorik und des moralischen Alleinvertretungsanspruchs unter der Konstruktion eines „Eigenen“ und der eines „Anderen“ im Sinne von „Freund“ und „Feind“, „rein“ und „unrein“, als auch als „dünne Ideologie“ (vgl. Kap. 2 „(Rechts-)Populismus“), erweitert durch die, als rassistisch einzustufenden, „*national-völkische[n] Elemente*“ (Cremer 2019, S. 28), ist in seinem Kern antipluralistisch. Denn er akzeptiert nicht die Pluralität von unterschiedlichen Interessen, Einstellungen und Denkweisen, welche das politische System der Demokratie erst mitermöglichen, sondern es handelt sich bei ihm um eine rassismusfördernde Praxis,

*„die immer wieder neu allgemeines Wissen und unhinterfragte Wahrheiten hervorbringt, Gültigkeit beansprucht, handlungsleitend wirkt und in Normen, Regelungen, Repräsentationsverhältnissen und Politik artikuliert und wirksam wird“* (Attia 2018, S. 96). Deutlich wird dieser Prozess bei der Betrachtung des AfD-Bundesparteitags im Mai 2016 mit dem Beschluss, dass der Islam nicht zu Deutschland gehöre (vgl. Alternative für Deutschland 2016, S. 49). Beatrix von Storch erklärt in diesem Zusammenhang: *„Demokratie geht nur national. Sie geht nicht international. Sie heißt: Herrschaft des Volkes, es heißt: eines Volkes, nicht Herrschaft der Völker“* (von Storch in Häusler/Roeser 2016, S. 109). Der stetig zu beobachtende Anstieg der Popularität der AfD bedeutet vice versa eine Erhöhung des Einflusses rechter Einstellungen auf der politischen Bühne, aber ebenso im gesamtgesellschaftlichen Diskurs. Sie können auf die fundamentalen Prinzipien der Gesellschaft Einfluss nehmen, welche dieser erst ihre Richtung geben: *„Sind die Prinzipien einmal verdorben, so werden die besten Gesetze schlecht und wenden sich gegen den Staat; sind aber die Prinzipien gesund, so wirken selbst schlechte Gesetze gut“* (Montesquieu in Meints-Stender 2018, S. 144).

Das Ziel des folgenden Kapitels ist es, die Gefahren für die Demokratie ausgehend vom Rechtspopulismus näher zu betrachten. Dafür wird zunächst untersucht, inwieweit sich der Rechtsextremismus und der Rechtspopulismus unterscheiden und wie, beziehungsweise ob, eine begriffliche Präzisierung ihrer getrennt voneinander möglich und zielführend ist, wo doch letzterer erst durch ersteren fassbar wird. Abschließend wird die Sprache in ihrer wirklichkeits(re)produzierenden Wirkung und der gesellschaftliche „Raum des Sagbaren“ und seine Grenzen, bezogen auf die Konsequenzen des Erstarkens rechtspopulistischer Einflussnahme, näher betrachtet.

### 3.1. Grenzen zwischen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus

Im Folgenden wird die Gefahr resultierend aus der Gleichschaltung der bezeichnenden Begrifflichkeiten zur Deutung des Diskurses in den Medien, der Politik aber auch in den Wissenschaften herausgearbeitet:

*„also ob, wann und warum man von Rechtsextremismus - oder alternativ von Rechtsradikalismus, Rechtspopulismus, Neofaschismus oder Neonazismus -*

spricht. Denn der Begriff Rechtsextremismus hat sich [...] wissenschaftlich, politisch und medial als Sammelbezeichnung in der Gegenwart durchgesetzt“ (Salzborn 2018, S. 15).

Rechtsextremismus ist getragen von „*einer Ideologie der Ungleichheit, die Menschen ihre Individualität und Subjektivität abspricht*“ (ebd., S. 25). Somit bietet dieser einen Rahmen für weitere Ausdrucksformen rechter Einstellungsmuster wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Sexismus, Islamophobie und die Abwertung anderer als minderwertig empfundener Gruppen (vgl. Sommer 2010, S. 124). Das Aberkennen der Individualität und Subjektivität der Personen erfolgt über die Zuordnung zu einer Gruppe, welche gemäß ihrer Natura, ihres Wesens wegen verdient, ausgegrenzt und geringerwertig behandelt zu werden (vgl. ebd., S. 163f.). Aber auch der eigenen Person und der eigenen Gruppe wird die Individualität als „*Diener seines Volkes*“ (Jaschke 1994, S. 56) für das Wohl der Gemeinschaft abgesprochen. Rechtsextreme Gewalttaten, ob nun verbal, physisch oder symbolisch, sind eben drum auch keine individuell adressierten Akte der Herabsetzung. Vielmehr sind die „Adressat\*innen“ ihrer - sinngemäß ihre Opfer - willkürlich aufgrund der Zuordnung zu einer Gruppe ausgewählt. Diese Botschaft in Form eines Angriffs ist jedoch nicht nur an ihre Opfer und der ihnen zugeordneten Gruppe adressiert, vielmehr ist es eine Botschaft an die Demokratie und ihre Grundwerte, welche es zu bekämpfen gilt (vgl. Kusche/Hübler 2015, S. 146f.). Somit ist der Rechtsextremismus in seinem Fundament auch immer antidemokratisch, denn seine Ausgangslage liegt in den Annahmen „*der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheiten der Menschen*“ und der Ablehnung des „*Wertpluralismus der liberalen Demokratie*“ (Salzborn 2018, S. 26) begründet. Darüber hinaus trägt der Terminus Rechtsextremismus eine weitere Ebene der Begriffsverirrung in den Diskurs hinein: Die Gleichsetzung von Links und Rechts durch den Zusatz des Extremismus als Kompositum bei der gleichzeitigen Betonung des demokratischen Gegenpols, als „*antithetisches Begriffspaar*“ (Backes/Jesse 1983, S. 4). Die Gleichsetzung von Links- und Rechtsextremismus dient der Präzisierung der jeweiligen Einstellungsmuster und Bewegungen nicht, denn während „*das Ziel des Rechtsextremismus die Abschaffung der Demokratie ist*“ (Flechtner 2018, S. 14), basiert derweil das linke Gedankengut in der Regel auf Egalitätsvorstellungen, ausgehend von der französischen Revolution als Grundbaustein der westlichen Demokratien (vgl. Decker et al. 2010, S. 10). Ebenfalls dient die Verortung der „*gesellschaftlichen, demokratischen Mitte*“ als Gegenpol zum Extremismus einer Verlagerung der politischen und

gesellschaftlichen Verantwortung, denn die „Gefahren für die Demokratie kommen demnach immer von ‚außen‘“ (Salzborn 2018, S. 110). Das Ergebnis dieser Begriffsgleichsetzung von Links und Rechts und dem „Abschieben“ von Verantwortung durch das Berufen auf eine demokratische Mitte ist der Wissenschaft nicht neu. So haben Christoph Kopke und Lars Rensmann (2000) bereits vor zwanzig Jahren formuliert: *„Politische Orientierungen erscheinen [...] völlig beliebig, links und rechts werden gleichgesetzt und austauschbar, sofern man außerhalb der willkürlich gesetzten Mitte steht“*.

Wenn nun die oben aufgestellte Einordnung des Populismus als „dünne Ideologie“ und die Notwendigkeit einer „Wirtsideoogie“ (vgl. Kap. 2 „(Rechts-)Populismus“) als gültig angenommen wird, erscheint der Rechtspopulismus als Version eines politisch und demokratisch legitimierten Rechtsextremismus - so paradox diese Beschreibung auch klingen mag -, da dieser sich grundsätzlich innerhalb des durch die Verfassung gegebenen Rahmens bewegt. Vor dem Hintergrund der Beobachtung von Iman Attia (2018): *„Die Übergänge sind nicht nur zwischen rechtsextremen und rechtspopulistischen Positionen, sondern auch zwischen diesen und alltagsrassistischen Diskursen fließend“* (S. 99), stellt sich die Frage, anhand welcher Kriterien die Grenze zwischen dem sich im demokratischen System agierenden Rechtspopulismus und dem außerhalb dieses Systems operierenden Rechtsextremismus, gezogen werden kann und sollte. Ein erster Schritt stellt das Aufzeigen des gemeinsam Geteilten dar.

Beide Phänomene basieren auf der Glorifizierung der eigenen Gruppe als Widerstand unter der Vergegenwärtigung von äußeren Bedrohungen für die eigene Gesellschaft (vgl. Quent 2019, S. 26). Die Autorin Isabelle-Christine Panreck (2019) betont die Fokussierung auf die „dünne Ideologie“ des Populismus, weshalb er *„- gerade im Fall des Rechtspopulismus - als eine ‚Vorstufe‘ des Extremismus“* (S. 37) betrachtet werden sollte. Diese Sichtweise unterliegt jedoch der Problematik, dass zunächst einheitliche Kriterien des Überganges von der demokratisch legitimierten Vorstufe zum verfassungsfeindlichen Endergebnis präzisiert und formuliert werden müssten. In diesem Sinne formuliert Samuel Salzborn (2018) das gegenwärtig beobachtbare Problem: *„Vor diesem Hintergrund die AfD mit dem inhaltsleeren Etikett des ‚Rechtspopulismus‘ zu versehen, beschreibt zwar einen Teil ihrer politischen Strategie, verharmlost aber damit zugleich ihre politische Programmatik und ihre objektive gesellschaftliche Funktion als ‚Türöffnerin nach Rechts‘“* (S. 45). Ferner bahnt sich durch die Etikettierung politischer Positionen und Aussagen als rechtspopulistisch die Gefahr an, rassistische Aussagen basierend auf dem

eigentlichen Gedankengut des Rechtsextremismus gesellschaftlich salonfähig zu machen (vgl. Seng 2019, S. 47f.). Es sollte eine präzise Grenze ausformuliert werden, bei der der moralische Alleinvertretungsanspruch und die dazugehörigen Stilmittel des (Rechts-)Populismus die Grenze zum verfassungsfeindlichen Rechtsextremismus überschreiten. Anknüpfend an Carl Deichmann (2019) ist diese Grenze der „populistischen Deutungsmuster“ dann überschritten, „wenn das in ihnen enthaltene Menschen- und Geschäftsbild, beruhend auf einem ‚Feindbild‘ und ‚Freund-Feind-Stereotypen‘, rassistische Elemente enthält“ (S. 95).

Insgesamt lässt sich formulieren, dass durch eine jahrelang in den Diskurs getragene Gleichsetzung der Begrifflichkeiten von Rechtsextremismus und -populismus sowie der Vorstellung einer demokratischen Mitte als Gegenpol zu den „Extremen Rändern“, eben solchen Akteur\*innen Vorschub geleistet wurde, da sie sich in inhaltsleere Etikette zurückziehen und verfassungs- und menschenrechtsfeindliche Anschuldigungen von sich weisen konnten bei einer gleichzeitig stattfindenden Verbreitung rassistischer Botschaften. So schrieb schon Bodo Morshäuser in den 1990er Jahren:

*„Wenn der Schlips vor Scheinwerfern ‚Ausländerbegrenzung‘ fordert, löst der Stiefel sie in der Dunkelheit ein. Dass aus Worten Taten geworden sind, will der Schlips danach nicht mit sich selbst in Zusammenhang gebracht wissen“* (Morshäuser 1992, S. 128f.).

### 3.2. Öffnung des Raumes des Sagbaren

*„Wer, so Laclau und Mouffe, die Hegemonie erringt, kann eine politische Kultur als Ganze verändern; das Sagbare und auch das Machbare können sich grundsätzlich verschieben; der ‚Alltagsverstand‘ der Menschen, so hoffte schon Antonio Gramsci, kann sich grundlegend wandeln“* (Müller 2020, S. 120).

Der zu betrachtende Raum über die zu erringende hegemoniale Stellung zur Veränderung einer Gesellschaft ist der „Raum des Sagbaren“ (Radvan 2018, S. 238). Dabei wird Sprache nicht nur als ein neutrales wirklichkeitsdarstellendes, sondern als ein wirklichkeits(re)produzierendes (vgl. Varela/Khakpour 2019, S. 33), „ernstzunehmendes Machtinstrument, welches Diskriminierungspraxen wie Rassismus, aber auch sexistische klassenbasierte Exklusionsformen normalisiert“ (ebd., S. 36), betrachtet. Auf Grundlage

der Sprache verfestigen sich zum einen rassistische Alltagspraxen und Formen der gesellschaftlichen Ausgrenzung, zum anderen wird „*diese exkludierende Logik*“ (ebd., S. 38) an alle Gesellschaftsmitglieder vermittelt und für sie als „*soziale Ordnungsstruktur*“ (Akbaba 2019, S. 116) legitimiert. Denn sprachliche Redeweisen „*sind auch (oder in erster Linie) Weisen des Denkens*“ (Jullien 2018, S. 32; ebenso vgl. Varela/Khakpour 2019, S. 33), denn das Denken ist als ein Resultat der Sprache zu betrachten (vgl. Gessner 2018, S. 104). Insgesamt wird über die Sprache die „*Realisierung einer gesellschaftlichen Ordnung und der darin verhandelbaren Positionen*“ (Varela/Khakpour 2019, S. 37) an die Gesellschaftsmitglieder getragen. Es handelt sich dabei um „*kommunikative und sprachliche Ressourcen [...], um die diskursiven Bedingungen des Gehört-Werdens und sich Gehör-Verschaffen-Könnens*“ (Bock 2020, S. 314f.).

In einer demokratischen Gesellschaft wäre die Idealvorstellung, dass der Raum des Sagbaren durch klare Grenzen definiert ist, um sprachliche und symbolische Gewalt zur Förderung von Gleichheit, Inklusion und Gerechtigkeit (vgl. Kalwa 2020, S. 254ff.) zu verhindern und somit im Umkehrschluss den „*Zugang zu gesellschaftlicher Geltungsmacht*“ bestimmter Personengruppen nicht durch „*verbale Ausgrenzung*“ (Hehlmann 2018, S. 326) zu verwehren. Der Raum des Sagbaren ist jedoch nicht durch feste Grenzen definiert, vielmehr verhandelt die Gesellschaft diesen jeden Tag neu: „*Denn wie bei Foucault bereits zu sehen war, können nicht nur Sprechakte, sondern auch Diskurse den Rahmen dessen festlegen, was innerhalb einer sozialen Gemeinschaft als sagbar gilt*“ (Hehlmann 2018, S. 325).

Durch den Zuwachs der Einflussmöglichkeiten und den Anstieg der Popularität rechtspopulistischer Akteur\*innen, können diese ebenso ihre Position im Raum des Sagbaren festigen und ihre teils rassistischen Botschaften über einen schleichenden Prozess als „*eine großangelegte Operation - eine Umcodierung*“ (Charim 2018, S. 192) in gesellschaftlich salonfähige Aussagen transformieren. Als Konsequenz dieser Umcodierung des Raumes des Sagbaren und die damit einhergehende Normalisierung von Rassismus erfolgt eine Verschiebung des Begriffs. Vielmehr wird er nur in seiner körperlichen, nicht aber in seiner symbolischen oder verbalen Dimension erwartet und als Rassismus erkannt (vgl. Dürr/Georg 2019, S. 124; ebenso vgl. Kanbicak 2019, S. 134; sowie vgl. Paschalidou 2019, S. 95), wodurch sich Alltagsrassismus, nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der sozialen, strukturellen und institutionellen Ebene (zur Definition der Ebenen: vgl. Gomolla 2018, S. 249ff.), verfestigt. Infolgedessen „*verliert der öffentliche*



*Raum seine zivilisierende Funktion*“ (Charim 2018, S. 192) und dient fortan nicht nur der Förderung von Inklusion und Gleichheit, sondern gleichzeitig der Exklusion und Ungleichheit (vgl. Kalwa 2020, S. 254f.). Somit wird beobachtbar, *„dass das Reden über die Welt nicht folgenlos bleibt“* (Tacke 2005, S. 193). Hendrik Cremer (2019) hat diesen Vorgang bei Mitgliedern der AfD beobachtet und folgend formuliert:

*„Hinter den Äußerungen und Inszenierungen einzelner Funktionsträger\_innen der AfD lässt sich ein wiederkehrendes Muster erkennen, das darauf abzielt, öffentliche Aufmerksamkeit zu erregen. Es beginnt mit einer - oftmals diskriminierenden - Äußerung. Darauf folgt die ritualisierte Behauptung, es sei zu Fehlinterpretationen oder Missverständnissen gekommen, verbunden mit der Einnahme eines Opferstatus nach dem Motto ‚Wir werden mit unserer Meinung ausgegrenzt‘. Mit dieser Methode, die auf ständige Verletzung des gesellschaftlichen Grundkonsenses in einer pluralen, auf den Menschenrechten basierenden Demokratie zielt, setzt die Partei darauf, dass die verbreiteten Positionen schrittweise zur Normalität und damit gesellschaftsfähig werden“* (S. 28f.).

Deutlich wird an dieser Stelle ebenso eine Umdeutung des Begriffes der „Meinungsfreiheit“. Grundsätzlich beschreibt das Grundgesetz Meinungsfreiheit mit den Worten: *„Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten“* (Art. 5, Abs. 1, Satz 1 GG). Das bedeutet jedoch nicht, dass im demokratischen Diskurs diesen Meinungen nicht widersprochen werden dürfe (vgl. Cremer 2019, S. 22), vielmehr liegt erst darin der Kern des demokratischen Meinungs- und Willensbildungsprozesses begründet (vgl. Fischer 2018, S. 118). Doch genau dies ist mit dem Rückzug der Rechtspopulist\*innen auf die Formulierung *„Wir werden mit unserer Meinung ausgegrenzt“* gemeint, wobei die „Meinung“ gemäß den populistischen Grundprinzipien den „homogenen Willen des reinen Volkes“ darstellt, wodurch wiederum in der Konsequenz das Volk von den Eliten unterdrückt würde. Um das Verhältnis der rechtspopulistischen Deutungshoheit zur Demokratie erneut in den Worten von Johannes Schillo (2012) zu verdeutlichen: Es handelt sich vielmehr um eine *„Pervertierung eines an sich guten Prinzips in den Händen der falschen Akteure“* (S. 100).

#### 4. Politische Bildung

Die Frage nach dem Wesenskern der politischen Bildung ist „*Naturgemäß [...] die nach dem Politischen*“ (Sander 2013, S. 61). Doch die Frage nach dem Politischen erscheint derweil in seiner Einfachheit als ein äußerst verwobenes Themengebiet, aufgrund seiner gleichzeitigen gegenstandsimmanenten Komplexität. So kann als zu behandelndes Politikum das Allgemeinbildungskonzept Wolfgang Klafkis (2007) mit Fokus auf die von ihm definierten Schlüsselprobleme - die Friedens- und Umweltfrage, soziale Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten neuer Technologien, Entwicklung von Subjektivität und Mündigkeit - (vgl. S. 56ff.), um die zwei von Wolfgang Sander (2005a) erweiterten - Sicherung demokratischer Kontrolle und die Transnationalisierung von Politik - (vgl. S. 259), gelten. In einem weiter gefassten Rahmen können sämtliche soziale Situationen zu einem Politikum und somit zu einem Thema politischer Bildung gemacht werden, wenn sie die Gemeinschaft der Menschen sowie ihre Ordnung und Struktur in einer Gesellschaft betreffen (vgl. ebd., S. 258), sinngemäß: wenn sie behandeln, „*auf welche Weise wir als menschliche Gesellschaften unser Zusammenleben gestalten wollen*“ (Sander 2013, S. 66). In diesem Sinne betont auch Kurt Sontheimer (2010) mit Bezug auf Hannah Arendt, „*daß Politik nicht im Menschen, sondern zwischen den Menschen entsteht, daß Freiheit und Spontanität der unterschiedlichen Menschen notwendige Voraussetzung für die Entstehung eines zwischenmenschlichen Raumes sind, in dem Politik, wahre Politik, erst möglich wird*“ (S. IIf.). Vice Versa lässt sich das Wesen der politischen Bildung in selbigen Kontexten definieren:

*„PB in einem weiten Sinne ist danach ein Sammelbegriff, der alle Prozesse umfasst, die auf jeden Menschen als Mitglied einer sozialen und politischen Ordnung über unterschiedliche Gruppen, Organisationen, Institutionen und Medien politisch prägend einwirken. PB in einem engeren Sinne ist die Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“* (Massing 2003, S. 501; ebenso vgl. Heinrich 2015, S. 65).

Der politischen Bildung liegen drei Denkmuster zugrunde: die politische Sozialisation, die Mission und das Mündigkeitskonzept. Bei der politischen Sozialisation liegt das vorrangige Ziel in dem Erhalt und der Festigung der politischen Ordnung begründet, welches durch den Erwerb von Einstellungen, Überzeugungen und Werten zu erreichen versucht

wird (vgl. Sander 2005b, S. 13). Demgegenüber stellt die Mission ein von der Politik verordnetes Programm „zur Besserung gesellschaftlich-politischer Zustände“ (ebd., S. 16f.) dar, welches nur ein Ergebnis des Lernprozesses zulässt. Ausgehend von dem dritten zugrundeliegenden Denkmuster dient die politische Bildung unter dem Konzept der Mündigkeit „einer eigenständigen Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Wirklichkeitsbereich Politik, ohne die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung [...] vorwegnehmen zu wollen“ (ebd., S. 17).

Das Ziel dieses Kapitels ist es, ein tiefergehendes Grundverständnis über die politische Bildung in Deutschland zu erlangen. Dafür wird der Blick zunächst auf den historischen Wandel ihrer bis hin zum Beutelsbacher Konsens gerichtet. Anschließend werden die unterschiedlichen Formen der politischen Bildung, Formal und Non-Formal, näher betrachtet. Abschließend wird der Kernbegriff der politischen Bildung, der der Mündigkeit, näher untersucht, mit Blick auf die Urteils- und Handlungsfähigkeit, aber nicht als allein-stehende Kompetenzen, sondern verbunden mit dem Mut zur Freiheit. An dieser Stelle ist eine Betrachtung des Wesens und der Wirkungsweise der politischen Bildung für eine demokratische Gesellschaft und eine demokratische Begegnung mit dem Rechtspopulismus essenziell, so es sich doch bei ihr um „die Betriebskosten der Demokratie“ (Heinke 2015, S. 116) handle.

#### 4.1. Historische Perspektive

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht“ (Fischer 1973, S. 9).

Kurt Gerhard Fischer hat damit die Notwendigkeit einer jeden Gesellschaft zum Ausdruck gebracht, ihre in Strukturen und Ordnungen eingebetteten Werte und Normen für die Regelung des gemeinsamen Miteinanders an ihre Gesellschaftsmitglieder zu vermitteln. Im Fokus liegen dabei die heranwachsenden Generationen, damit diese sich langfristig mit den Prinzipien der Gesellschaft (vgl. Meints-Stender 2013, S. 143) identifizieren können (vgl. Sander 2005b, S. 13).

Sowohl im Kaiserreich als auch im Nationalsozialismus verstand die Institution Schule ihre Aufgabe im Rahmen der Bildung als politische Sozialisation. Ihr Ziel lag in der Festigung und Legitimation der staatlichen Struktur und in der Vermittlung eines einheitlichen Weltbildes sowie des Glaubens, dass diese Ordnung naturgemäß alternativlos und unveränderlich wäre. Auch in der Deutsch Demokratischen Republik diente die politische

Bildung der Erziehung zur Liebe zum Staat und zum Stolz auf den Sozialismus, um das System durch den Erwerb von Werten und Deutungskonzepten als alternativlos darzustellen (vgl. ebd., S. 13ff.). In der Bundesrepublik Deutschland wurde die politische Bildung zunächst im Konzept der Mission als „Re-education“ angewandt, als ein Instrument zur Besserung gesellschaftlich-politischer Zustände, zur Befreiung von und Immunisierung vor dem nationalsozialistischen Gedankengut, um die Bürger\*innen zur Demokratie zu erziehen (vgl. Gagel 1995, S. 31ff.). Sinngemäß als eine „Feuerwehr“ zum Löschen gesellschaftlicher Brände (vgl. Ahlheim 2005, S. 381). Diese Einstellung zur und Erwartungshaltung an die politische Bildung ist bis in die Gegenwart zu beobachten (vgl. Sander 2005b, S. 16f.).

Das in der Gegenwart von der politischen Bildung angestrebte Ziel der Mündigkeit, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Zuständen zur Erreichung eigenständiger Entscheidungen und Urteile (Lahner 2012, S. 60f.), basiert auf dem Beutelsbacher Konsens als Grundlage der Professionalisierung politischer Bildung (vgl. Sander 2005b, S. 18). Dabei handelt es sich um eine protokollierte und im Nachhinein veröffentlichte Diskussion über die Minimalia der politischen Bildung in Deutschland aus dem Jahr 1976 (vgl. Lösch et al. 2019, S. 16). Der Kern der Minimalia des Beutelsbacher Konsenses besteht aus den drei „Geboten“: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung (vgl. Ahlheim 2012, S. 76f.).

Das Überwältigungsverbot präzisiert die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination (vgl. Sander 2013, S. 28). Das Ziel der Maßnahmen politischer Bildung darf es demnach nicht sein, erwünschte Meinungen als Ergebnis des Lernprozesses zu forcieren, vielmehr liegt es in „*der Gewinnung eines selbstständigen Urteils*“ (Ahlheim 2012, S. 76) und somit in der Förderung der Mündigkeit und der Absicherung vor Hörigkeitsansprüchen begründet. Das Kontroversitätsgebot verpflichtet die politische Bildung zur rationalen Vielfalt durch die Inkorporation aller in der Gesellschaft, Wissenschaft und Politik kontroversen Themen, um keine Optionen und Alternativen zu unterschlagen, ebenso im Sinne der Förderung von Mündigkeit unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit. Im dritten Prinzip (Schülerorientierung) wird die Wichtigkeit der Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen politischer Bildung durch Lernprozesse in den geschützten Räumen des Schulsystems verdeutlicht, damit die Schüler\*innen perspektivisch ihre Möglichkeiten der demokratischen Teilhabe und Mitbestimmung im gesamtgesellschaftlichen

System kennenlernen und wahrnehmen können (vgl. ebd., S. 76f.; vgl. Lange 2012, S. 63f.; und vgl. Lösch et al. 2019, S. 16ff.).

#### 4.2. Formale und Non-Formale politische Bildung

Die politische Bildung kann institutionell in zwei Formen kategorisiert werden, der formalen (schulischen) und non-formalen (außerschulischen) politischen Bildung (vgl. Bremer/Gerdes 2012, S. 683). Die formale politische Bildung umfasst die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, welche durch eine klare Struktur aus Regeln und Zielvorgaben gegliedert sind (vgl. Heinrich 2015, S. 68f.). Sie übt einen Zwang auf die Lernenden aus, sich an die vorherrschende Struktur anzupassen und sich in das System einzugliedern, beispielsweise durch die verpflichtende Teilnahme an den Angeboten durch die Schulpflicht. Die Vermittlung der Inhalte erfolgt zum einen über das eigenständige Schulfach der „Politischen Bildung“ (oder auch „Gemeinschaftskunde“, „Sozialkunde“, „Politik und Wirtschaft“ u.a. genannt; vgl. Bremer/Gerdes 2012, S. 683; ebenso vgl. Massing 2005, S. 63), zum anderen als Aufgabe aller Fächer im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts (vgl. Sander 2005a, S. 255).

Die non-formale politische Bildung bildet das Gegenstück zur formalen, sie umfasst die Bildungsarbeit von Institutionen und Akteur\*innen außerhalb der klassischen (Aus-)Bildungssituationen. Sie basiert nicht auf dem Zwang als grundlegendes Prinzip, sondern auf Prinzipien der Freiwilligkeit und Offenheit (vgl. Heinrich 2015, S. 69). Der non-formalen politischen Bildung ist jedoch aufgrund dieser Prinzipien ein besonderes Verhältnis zu ihren Teilnehmer\*innen immanent: aufgrund dieser Prinzipien kann eine Teilnahme an ihren Veranstaltungen nicht strukturell gesichert werden, sie hat somit strukturell bedingt eine geringere Reichweite als die formale politische Bildung. Gleichzeitig liegt in diesen Prinzipien auch ihre größte Stärke begründet: durch die Möglichkeit des Einbezugs vielfältiger Orte und Zeiten, ist es ihr möglich *„sowohl politisch Interessierte als auch sozial benachteiligte und bildungsferne Zielgruppen“* (Hafeneger/Widmaier 2019, S. 12) zu erreichen.

### 4.3. Mündigkeit und Mut zur Freiheit

Eine Demokratie, „*die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen*“ (Adorno 1970, S. 112). Immanuel Kant hat den Begriff der Mündigkeit in Verbindung mit der Aufklärung prägend präzisiert, indem er die „Unmündigkeit“ im folgenden Verständnis definierte: „*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. [...] Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*“ (Kant 1977, S. 53). Sinngemäß begründet sich die politische Mündigkeit aus den Fähigkeiten, eigene Urteile zu treffen (Urteilsfähigkeit) und diese entsprechend nutzen zu können (Handlungsfähigkeit), erweitert um den diesen Fähigkeiten zugrundeliegenden Mut. In den Worten von Wolfgang Sander (2013) bedeutet dies, dass die Aufgabe der Demokratie zum Erhalt des Systems in der Herstellung politisch mündiger Bürger\*innen besteht, „*die Politik [...] als Feld für eigenständiges und kompetentes Urteilen und Handeln*“ (S. 44) verstehen.

Das Wesen von Urteilen liegt in der Standortbestimmung des Individuums zur Welt begründet: „*In politischen Urteilen definieren Menschen ihr Verhältnis zur Politik*“ (ebd., S. 75). Politik begründet sich dabei auf das oben vorgestellte Verständnis als „*Aspekte der gemeinsamen Regelung des Zusammenlebens unter pluralen Bedingungen*“ (May 2019, S. 41). Das politische Urteil lässt sich differenzieren in Sach- und Werturteile (vgl. Sander 2013, S. 76f.; ebenso vgl. May 2019, S. 40). Sachurteile dienen der Beschreibung von Tatsachen oder der Interpretation von Erfahrenem, während mit Werturteilen „*politische Entscheidungen, Situationen oder Positionen nach moralischen Maßstäben*“ (Sander 2013, S. 77) bewertet werden. Die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit liegt jedoch nur sekundär in ihrer Handlungsanleitung, primär jedoch in der Ermöglichung von Orientierung, dem Erschließen von Alternativen, dem intentionellen Übernehmen von Verantwortung (vgl. Reichenbach 2013, S. 55) sowie dem Kennenlernen neuer Deutungsperspektiven auf die Welt und Eindrücken von dieser begründet (vgl. Sander 2013, S. 186f.).

Politische Handlungsfähigkeit bedeutet „*politische Freiheit zu leben*“ (ebd., S. 91) und schließt somit das Wahrnehmen von Bürgerrechten und die Teilhabe am demokratischen Gestaltungsprozess durch das Formulieren präziser Argumente in einer Debatte, die sachliche Vertretung von Meinungen und Urteilen, das Organisieren von Veranstaltungen, die

Fähigkeit Kompromisse zu schließen u.a. mit ein (vgl. ebd., S. 93). Sie ist eng mit ersterer verbunden, jedoch nicht mit ihr ident. So kann politisches Urteilen auch ohne eine darauffolgende politische Handlung möglich sein. In gleicher Weise erfordert praktisches politisches Handeln mehr als alleiniges politisches Urteilen (vgl. ebd., S. 91).

Die letzte von Immanuel Kant formulierte Dimension der Mündigkeit ist der Mut zur Freiheit, Individualität und Subjektivität, denn *„Genau daraus bezieht die Demokratie [...] ihre Berechtigung und Legitimität“* (Jullien 2018, S. 59). Dafür ist es die Aufgabe der politischen Bildung, den an ihren Maßnahmen teilhabenden Personen, die Angst vor dem Fremden und dem Ungewissen zu nehmen. Sie zu ermutigen, andere Perspektiven einzunehmen und das politische Geschehen kritisch zu hinterfragen. Ferner: *„mit Unklarheiten und Ambivalenzen zu leben, Kontingenzen auszuhalten und dabei doch den Mut zu entwickeln, eigene Wege zu gehen“* (ebd., S. 106). Die mündigen Bürger\*innen müssen die Unbequemlichkeit aushalten können, die mit dem Wandel der bisherigen Weltsicht einhergeht (vgl. ebd.). Mut stellt für die Mündigkeit wohlmöglich die bedeutendste Dimension dar, denn erst durch ihn sind Urteils- und Handlungsfähigkeit überhaupt denkbar. Dafür ist es jedoch die Aufgabe der Demokratie eine Lernkultur herzustellen, in der ermutigt wird neue Erfahrungen zu machen, anstatt sich an Standardisierung, Vergleichbarkeit und Homogenisierung zu orientieren und *„ungewöhnliche Wege“* (ebd., S. 107) im Lernprozess zu verhindern, sowohl für die Durchführenden als auch für die Teilnehmer\*innen (vgl. Ballhausen 2019, S. 15). Carlo Strenger (2016) formulierte in diesem Zusammenhang, dass ohne die Möglichkeit und Ermutigung zum Sammeln neuer Erfahrungen, die Bürger\*innen in ihren bestehenden Deutungskonzepten von der Welt gefangen bleiben:

*„Wenn wir der platonischen Höhle entkommen wollen, müssen wir uns auf einen niemals endenden Prozess gefasst machen und immer bereit sein, Überzeugungen neu zu überdenken und möglicherweise aufzugeben, egal, wie teuer sie uns sein mögen“* (S. 212).

## 5. Die Folgen der Ökonomisierung des Bildungswesens

*„Ökonomisierung möchte ich somit als eine nachhaltige Strukturveränderung sozialer Felder definieren, durch die - vermittelt durch Staat und politisch legitimierte Akteure - ökonomische Elemente, Prinzipien, Regeln, Wissen und Diskurse systematisch*

*auf außerökonomische Felder übertragen, in diese übersetzt oder von diesen spezifisch adaptiert und dynamisch an die feldeigene Logik angepasst oder auch widerstandsfähig transformiert werden. [...] Historisch wie auch systematisch spielen ökonomische und nicht-ökonomische Rationalitätsformen zusammen, weshalb Ökonomisierung als eine spezifische Form von Rationalisierung aufgefasst und konzeptualisiert werden muss“ (Höhne 2015, S. 20f.).*

Mit diesen Worten formuliert Thomas Höhne den Prozess der Ökonomisierung und führt ferner aus, dass sie durch die Kriterien der Effizienz, Vermarktlichung, Wettbewerb, Subsidiarisierung, Technologisierung und Enteignung geprägt ist (vgl. ebd., S. 21ff.). Diese Prinzipien konnten sich im Sinne einer hegemonialen Operation durch die Einflussnahme auf die Logik der normativen Vernunft (vgl. Brown 2015, S. 69) im Kontext ökonomischer Attribute auf sämtliche gesellschaftliche Bereiche ausbreiten und somit „zum neuen Leitbild menschlichen wie institutionellen Handelns erhoben“ werden, „weshalb man heute von einer Hegemonie der Marktlogik in einem sehr umfassenden Sinne sprechen muss“ (Heisterhagen 2015, S. 24). Als Resultat werden nicht mehr politisch mündige Bürger\*innen im Kontext der Demokratie, sondern ökonomisch denkende Bürger\*innen (vgl. Retzmann 2011) nach dem Vorbild des „homo oeconomicus“ (Brown 2015) gefördert, wodurch „alle Bereiche des Lebens [...] in ökonomischen Begriffen erfasst und gemessen“ (ebd., S. 70) werden. In gewisser Weise handelt es sich somit um einen Prozess, „durch den der Politik das Politische entzogen wird“ (Heisterhagen 2015, S. 31). Demokratische Prinzipien unterliegen einer Übersetzung in die ökonomische Sprache: das Streben nach Gleichheit und Gerechtigkeit ist nur solange möglich, „wie sie ökonomische Zwecke fördern“ (Brown 2015, S. 77). Die ökonomische Logik der Zweckrationalität verspricht „ein Wissen, was wirkt, und unterstellt damit nicht nur ein bestimmtes Wissen über kausale Zusammenhänge in der sozialen Welt“ (Bellmann/Müller 2011, S. 9), sondern bietet zudem eine „gesicherte“ Handlungsgrundlage für die Politik, um die gesellschaftlichen Erwartungen bezogen auf den Bildungserfolg der heranwachsenden Generation zu beantworten (vgl. Tacke 2005, S. 165; ebenso vgl. Herzog 2011, S. 123). Die Auswirkungen dieser Rationalität im Kontext der Reformen des Bildungswesens demokratischer Gesellschaften sind seit einigen Jahren beobachtbar: „Neue Steuerung“ (vgl. Thiel 2019), „New Public Management“ (vgl. Rassool/Morley 2000), „standardbasierte“ (vgl. Herzog 2013) oder „evidenzbasierte Schulreform“ (vgl. Bellmann/Müller 2011) dominieren die jeweiligen Bildungssysteme und den Diskurs über sie, denn „eine ökonomisch motivierte Bildungspolitik erzeugt eine Kultur der Performativität (what works)“ (Herzog 2011, S.



141). Als Grundgerüst zur praktischen Umsetzung sind diesen Bildungssteuerungsformen die Bildungsstandards gemein (vgl. Thiel 2019, S. 1f.; vgl. Sander 2013, S. 121f.; und vgl. Herzog 2013, S. 9). Bildungsstandards erzeugen das notwendige Grundgerüst, um Bildungsqualität nach einer betriebswirtschaftlichen Steuerungslogik zu operationalisieren (vgl. Höhne 2012, S. 803f.). Ihrer Einführung ging die Annahme voraus, dass einheitliche Standards im Bildungssystem zu Qualitätsverbesserungen, sinngemäß zu einem besseren Unterricht (vgl. Herzog 2013, S. 9) durch die Möglichkeit der Vergleichbarkeit zwischen den Schulen (vgl. Thiel 2019, S.1f.), führen würden: *„Wie industrielle Standards dazu dienen, Produktionsabläufe zu automatisieren und in ihrer Effizienz zu steigern, komme Bildungsstandards die Aufgabe zu, die Wirksamkeit von Schule und Unterricht zu optimieren“* (Herzog 2013, S. 57). Durch das Verwenden der Begrifflichkeit Bildungsstandards in diesem Kontext wird jedoch eine Erwartungshaltung gefördert, welche die Schule durch diese nicht einzulösen vermag: Sie sind *„in erster Linie Erwartungen bezüglich des Niveaus an Lernleistungen, das von den Schülerinnen und Schülern in einem Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Bildungskarriere erreicht werden muss“* (ebd., S. 18), *„sie sind Leistungsstandards und Ergebnisstandards, die den pädagogischen Prozess gleichsam von hinten aufzäumen, indem sie nicht festlegen, was und wie zu unterrichten ist, sondern wie viel erreicht werden muss“* (ebd., S. 20). Sie geben demnach nur Auskunft darüber, ob der vorweg definierte Soll-Zustand erreicht wurde oder nicht - darüber hinaus ist aus ihnen keine weitere Information ablesbar (vgl. ebd., S. 78). In der Konsequenz gleicht die Steuerung mittels Bildungsstandards einer Rückmeldung an die Politik im Sinne einer Überprüfung (vgl. ebd., S. 53), nicht jedoch einer Weiterentwicklung des Bildungssystems und einer Verbesserung der Verhältnisse für die in diesem praktisch tätigen Professionellen (vgl. ebd., S. 78f.; ebenso vgl. Meyer-Wolters 2011, S. 166).

Das Ziel des folgenden Kapitels ist es, anknüpfend an die Darstellung des Wesenskerns einer an Mündigkeit orientierten politischen Bildung (Kap. 4), die Grundlagen solch einer technokratischen Bildungspolitik (vgl. Herzog 2013, S. 89; ebenso vgl. Bellmann 2015, S. 46) und somit die Folgen - sinngemäß: den Preis - der Ökonomisierung des Bildungswesens für eine demokratische Gesellschaft aufzuzeigen. Dafür wird der Fokus zunächst auf den Wechsel der Input- zur Output-Steuerung durch die Bildungsstandards gerichtet, verbunden mit den lerngegenstandsimmmanenten Herausforderungen der Messbarkeit insbesondere im Feld der politischen Bildung. Daran anschließend wird diese Logik der Ra-

tionalität mit dem Kernauftrag der politischen Bildung, der Förderung von mündigen Bürger\*innen als Grundlage der demokratischen Gesellschaft, in Beziehung gesetzt. Vor dem Hintergrund eines standardbasierten Steuerungswechsels ist ebenfalls eine erhöhte Rechenschaftspflicht der Schulen beobachtbar, die die AfD im Rahmen ihres Meldeportals nicht nur auf den Bildungserfolg, sondern ebenso auf politische Inhalte auszunutzen versteht. Abschließend wird untersucht, auf welche Weise eine Rationalität wie die Ökonomisierung mit ihrem hegemonialen Anspruch in einem pluralen System wie der Demokratie wirkt und wie sie den demokratischen Diskurs zu beeinflussen vermag.

### 5.1. Output-Steuerung durch Bildungsstandards

Ein wesentliches Merkmal von Standards liegt in ihrer gegenstandsimmanten Aufgabe begründet: dem Ermöglichen von Vergleichen (vgl. Herzog 2013, S. 11). Bezogen auf das Bildungssystem definieren Standards das Wesen der Schule und ermöglichen erst die Vergleichbarkeit sowie die Vereinheitlichung schulischer Lehr-Lern-Prozesse (vgl. ebd., S. 25). In diesem Sinne handelt es sich bei den Bildungsstandards um eine „*Normierung im Sinne von Gleichmachung bzw. - etwas präziser formuliert - Vergleichbarmachung*“ (ebd., S. 13). Bildungsstandards als definierendes Merkmal für die Institution Schule sind keine neue, durch die Ökonomisierung eingeführte Entwicklung. Vielmehr definiert sich die Institution Schule „*als die Summe ihrer Standards*“ (ebd., S. 12). Mit Bildungsstandards können der Aufbau der Jahrgangsklassen, die zeitliche Begrenzung der Unterrichtsstunde oder die Prüfungsordnung umschrieben sein (vgl. ebd.; vgl. Meyer-Wolters 2011, S. 165f.). Bezogen auf die Ökonomisierung und den deutschsprachigen Diskurs wird der Terminus der Bildungsstandards jedoch nicht auf curriculare oder pädagogische Prozesse, sondern auf die messbare Lernleistung von Schüler\*innen angewandt (vgl. Herzog 2013, S. 24). Dieser Fokus wird auch als Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Steuerung bezeichnet (vgl. ebd., S. 45; vgl. Thiel 2019, S. 65; und Retzmann 2011).

Die Input-Steuerung des Bildungswesens bezieht sich auf die Rahmenbedingungen, unter denen die Schule zu handeln und Ziele zu erfüllen hat: „*was für Aufgaben eine Schule hat, wie sie bei deren Erfüllung vorgehen muss und auf welche Art und Weise Kinder und Jugendliche das Schulsystem zu durchlaufen haben [...] im Sinne einer Input- und nicht einer Output-Steuerung*“ (Herzog 2013, S. 45f.). Bildungsstandards jedoch sind im Kontext von Leistungs- und Ergebnisstandards angelegt und operationalisiert, weshalb sie den

Output fokussieren und das Bildungswesen über gemessene Leistungen zu steuern versuchen (vgl. ebd., S. 46). Ferner muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Formulierung „Wechsel von der Input- zur Output-Steuerung“ den Prozess nicht vollständig erfasst, denn *„das Schulsystem wird zwar weiterhin über den Input gesteuert, der Output gibt aber die benötigten Informationen, um den Steuerungsimpuls wirksam zu dosieren. Dazu ist die genaue Messung des Outputs unabdinglich, der dementsprechend auch in operationalisierter Form vorliegen muss“* (ebd., S. 47). Es handelt sich somit vielmehr um eine Ergänzung der bestehenden Steuerung im Sinne einer *„outputorientierten Inputsteuerung“* (Berkemeyer/Feldhoff/Brüsemeyer 2008, S. 152).

In der Folge dieses Paradigmenwechsels etablieren sich Lehr-Lern-Prozess-Logiken wie „Teaching to the test“: *„Unterrichtet wird nicht, was der Lehrplan vorgibt, sondern was die Tests messen. Ein ursprünglicher pädagogischer Ansatz der Schulreform weicht einem technokratischen“* (Herzog 2013, S. 20). Somit wird nur der Output wirksam gemessen, die entscheidenden Faktoren für den Input haben keine Aussagekraft mehr. Diese Form der Rationalität birgt zwei Herausforderungen für das Bildungswesen: 1) unterliegt die „Kybernetik“ im pädagogischen System Einschränkungen, welche nicht durch den Fokus auf den Output erfasst werden können und 2) sind die pädagogischen Ziele der Schule nicht als solche operationalisier- und messbar, wodurch eine Fokussierung des Outputs mit einem Verzicht ihrer einhergeht (vgl. ebd., S. 64f.).

1) Der Output wird über die Messung und Testung mittels Bildungsstandards erfasst. Bereits oben wurde aufgezeigt, dass es sich dabei nur um momentane Aussagen der Lernleistungen von Schüler\*innen bezogen auf den zu erfüllenden Soll-Zustand handelt. Dieser Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass das *„Lernen eines Schülers als direkte Wirkung des Lehrens eines Lehrers“* (Herzog 2013, S. 49) zu betrachten ist. Bildungsstandards verweigern sich somit dem Kern der Bildung - Subjekte können Bildung erst in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen selbst hervorbringen - und fügen sich in die *„Illusion der Steuerbarkeit des Lernens“* (Sander 2013, S. 227) ein. In der Schule können die Rahmenbedingungen für solch eine Auseinandersetzung geboten werden, aber es lässt sich kein zweckrationaler Regelkreis im Ursache-Wirkung-Schemata im Kontext der Bildung begründen (vgl. Meyer-Wolters 2011, S. 147; und vgl. Herzog, S. 49f.). Somit sind Bildungsstandards eben *„keine Bildungs-Standards, da sie genau den Bereich der Bildung aussparen“* (ebd., S. 50).

2) Aus demokratietheoretischer Perspektive erfährt die Hegemonie der Output-Orientierung einen faden Beigeschmack. Es handelt sich dabei um ein Ungleichgewicht zwischen der technischen und der kulturellen Funktion des Bildungswesens, zugunsten ersterer (vgl. Biesta 2011, S. 114). *„Eine demokratische Gesellschaft ist mit anderen Worten dadurch gekennzeichnet, dass eine offene und fundierte Diskussion über Problemdefinitionen sowie über die Ziele und Zwecke unserer erzieherischen Anstrengungen stattfindet“* (ebd., S. 115). Die kulturelle Funktion des Bildungswesens, die Förderung von Mündigkeit sowie die Diskussion über pädagogisch wünschenswerte Lernprozesse, wird durch *„die Orientierung an internationalen Leistungsstudien, an standardisierten, messbaren Kompetenzniveaus und Fachkonzepten“* (Eis 2019, S. 8) ersetzt. Konflikt- und Problemorientierung (vgl. Breit 2005, S. 108ff.), politische Urteils- und Handlungsfähigkeit, die Fähigkeit, sein Selbst im Verhältnis zur Welt zu verstehen sowie das Infragestellen von Machtverhältnissen (vgl. Eribon 2019, S. 113) sind Fähigkeiten, welche nicht durch Bildungsstandards erfasst werden können, obgleich sie für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften essenziell sind (vgl. Eis, S. 8f.). Die Schüler\*innen lernen nicht mehr der *„Selbstbildung“* wegen, sondern als Reaktion auf die *„pragmatische Anpassung an das, was verlangt wird“*. Bildung dient somit nicht mehr *„der Entwicklung des Einzelnen zu seiner je eigenen Individualität“*, vielmehr fördert sie die *„Vorbereitung auf arbeitsweltliche und anderweitige Anforderungen“* (Humboldt in Lahner 2012, S. 50). Am Beispiel der politischen Bildung erweist sich diese Entwicklung als besonders fatal. So es doch ihre Aufgabe ist, die Schüler\*innen zu befähigen, an der Demokratie zu partizipieren. Doch abfragbares Wissen trifft nicht den Kern der Mündigkeit. An einem Beispiel von Wolfgang Sander (2013) veranschaulicht, bedeutet dies: *„Die richtige Wiedergabe der Zahl der Bundestagsabgeordneten, des formellen Wahlverfahrens und der Ergebnisse von Bundestagswahlen sind nun einmal leichter in standardisierter Form zu bewerten als die Urteilsbildung zu der Frage, ob es einer Ergänzung der repräsentativen Demokratie des Grundgesetzes durch Volksabstimmung bedarf“* (S. 245). Darüber hinaus handelt es sich bei der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit nicht um genau beschreibbare, denn es kann weder ein „Nullpunkt“ noch ein „Endpunkt“ zur Präzisierung der Kompetenzniveaus festgelegt werden (vgl. ebd., S. 74), und somit nur schwer operationalisierbare Fähigkeiten, weshalb eine standardisierte Messung im Falle der politischen Bildung ad absurdum führe (vgl. Bremer/Gerdes 2012, S. 693).

Der Fokus auf Bildungsstandards im Kontext von Leistungsstandards sowie die Output-Orientierung befördern eine technokratische Perspektive des Schulsystems, in der die

Schule „als Mittel zum Zweck begriffen“ wird und „Lehren und Lernen als Bestandteile eines Systems, das überwacht und kontrolliert werden kann“ (Herzog 2013, S. 56) betrachtet werden. In der Konsequenz sieht sich die Institution Schule einer Deutungsperspektive gegenüber, die sie als Unternehmen und Fabrik einordnet (vgl. ebd., S. 59), wodurch letztendlich der demokratische Bildungsprozess ausgehöhlt und einer wirtschaftlichen Rationalität unterworfen wird.

## 5.2. Falsch verstandene Idee der Demokratisierung

Die Ökonomisierungstendenzen stellen keine neuen Entwicklungen für die Gesellschaft und ihre Institutionen dar. Schon im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert wurde die Gleichheit in den Vereinigten Staaten von Amerika mit Ökonomie verbunden, wodurch das „Geld als Gleichmacher“ (vgl. Rosanvallon 2017, S. 83) und der „Markt als Institution der Gleichheit“ (vgl. ebd., S. 39) betrachtet wurden. Ebenso stehen die Mechanisierung und Technologisierung von Schule und Unterricht in einer alt bekannten Denktradition. So formulierte bereits der Philosoph Johann Amos Comenius vor 400 Jahren:

*„Das Papier sind die Schüler, deren Verstand mit den Buchstaben der Wissenschaft gezeichnet werden soll. Die Typen sind die Lehrbücher und die übrigen bereitgestellten Lehrmittel, mit deren Hilfe der Lehrstoff mit wenig Mühe dem Verstand eingepägt werden soll. Die Druckerschwärze ist die lebendige Stimme des Lehrers, die den Sinn der Dinge aus den Büchern auf den Geist der Hörer überträgt“* (Comenius in Guski 2007, S. 256).

Eine solch industrielle Perspektive auf das Wesen von Bildungsprozessen befördert eine Denkweise, die Bildung aus dem professionellen Klientenverhältnis in die Kundenorientierung verschiebt (vgl. Tacke 2005, S. 175). Grundsätzlich sollten Bildungsangebote auf der Basis einer fachdidaktischen Planung auf einen Nutzen für ihre Teilnehmer\*innen abzielen, doch der endgültige Nutzen für sie entwickelt sich erst im Laufe der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Er kann durch eine gezielte Planung anvisiert, aber nicht versprochen werden (vgl. Schelle 2005, S. 79ff.). Doch die Bezeichnung als ein Geschäftsverhältnis durch den Bezug auf die Kundensemantik verweist darauf, dass die Schüler\*innen einen Anspruch auf ein Produkt besitzen, im Bildungssystem handelt es sich sinngemäß um Bildung, welches die Lehrer\*innen bereitzustellen haben. Für die De-

mokratie ist diese Perspektive insofern problematisch, als dass die „Förderung von Kompetenzen [...], durch die sie die freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit mit der Freiheit ihrer Mitmenschen denken können, durch die sie sich politischer Manipulationen erwehren können“ (Droll 2019, S. 11) nicht von dem Bild „Schule als Fabrik“ erfasst und getragen werden können. Der „praktische Konsens“ (vgl. Herzog 2013, S. 90) der Erwartungen an das Bildungssystem zur Förderung der Mündigkeit wird durch instrumentelle Kompetenzen ersetzt:

*„die Einführung von Bildungsstandards werde nicht dazu führen, dass [...] gemessen wird, was wichtig ist, sondern dass [...] wichtig wird, was gemessen werden kann“. Die Auseinandersetzung mit Inhalten ist nicht nur unerwünscht, sondern wird gar als schädlich dargestellt“ (ebd., S. 90f.).*

Insbesondere bei der Betrachtung der politischen Bildung wird der Widerspruch von Bildung und ökonomischer Rationalität mit den oben aufgeführten Folgen deutlich: „Politische Bildung ist damit ein unverzichtbarer Bestandteil einer demokratischen politischen Kultur - aber sie ist nicht die Instanz, die den Lernenden zu sagen hätte, wie sie politisch denken und auf welche Weise sie ihre politische Freiheit leben sollen“ (Sander 2013, S. 9). Vor diesem Hintergrund wird von einer Krise der politischen Bildung gesprochen (vgl. Bremer/Gerdes 2012, S. 685). Diese Krise ist insbesondere an der Etablierung von wirtschaftsorientierten Fächern zulasten der Politischen Bildung, Kürzungen von Fördergeldern zugunsten des marktorientierten Wettbewerbs unter den Anbieter\*innen (vgl. ebd.) sowie der Messung des Nutzens der politischen Bildung gemäß des Erfolges der nationalen Positionierung auf dem Weltmarkt (vgl. Lahner 2012, S. 51) beobachtbar.

In dem Maße, in dem sich Bildung zu ökonomischer Bildung entwickelt, verlagert sich „Freiheit vom politischen zum ökonomischen Leben“ und wird „der wesentlichen Ungleichheit des Letzteren unterworfen und ist dann ein Teil dessen, was diese Ungleichheit sichert“ (Brown 2015, S. 79). Die Sprache der liberalen Demokratie mit ihrer Grammatik von Gleichheit, Inklusion, Freiheit und Volkssouveränität wird durch die ökonomische Rationalität pervertiert (vgl. ebd., S. 82) und dethematisiert (vgl. Hedtke 2019, S. 14). Insofern ist an dieser Stelle auf Basis der ökonomischen Rationalität die Rede von einer „Falsch verstandenen Idee der Demokratisierung“ im Sinne einer „Postdemokratisierung“ (Heisterhagen 2015, S. 31).

### 5.3. Rechenschaftsregime

Mit der Einführung von Bildungsstandards, der Etablierung ökonomischer Rationalität und der infolgedessen stattfindenden Umdeutung von Schule im Sinne einer wissensproduzierenden Fabrik nach mechanischem Vorbild, gehen formale Ansprüche einher (vgl. Herzog 2013, S. 40). Diese Ansprüche werden in der Sprache dieser Rationalität verstärkt und legitimiert: *„Begriffe wie Qualität, Standards, Leistung, Kompetenz und Gerechtigkeit sind positiv besetzt, und wir hätten nicht nur Mühe zu begründen, weshalb wir davon nicht mehr, sondern weniger wollen, sondern auch, wie wir deren Negation bezeichnen wollten“* (ebd., S. 81).

Ansprüche an etwas, in diesem Fall an das Bildungswesen, sind etwas anderes als Erwartungen. Erwartungen können bedient oder enttäuscht werden, während Ansprüche die begriffsimmanente Forderung ihrer Erfüllung in sich tragen, da sie einem zustehen. Auf dieser Grundlage dienen die Messung von und Testung mittels Bildungsstandards nicht nur dem Zweck zur Ermittlung, ob der Soll-Lernstand erreicht wurde, sondern sind vielmehr in ihrer Konsequenz als Rechenschaftsregime zu verstehen (vgl. ebd., S. 19). Die Verantwortung für den gewünschten Bildungserfolg wird auf die schulischen Akteur\*innen verlagert (vgl. ebd., S. 71), während die Politik den Output zur *„Steigerung der pädagogischen Produktivität durch schärfere Kontrolle der ‚Produktionsbedingungen‘ (spricht: der Schulen und Lehrkräfte)“* (ebd., S. 128) verwendet. Kontrolle, Rechenschaft und generalisiertes Misstrauen scheinen die Paradigmen der Neuen Steuerung darzustellen (vgl. ebd., S. 70f.), denn *„Bildungsstandards stehen für mehr als nur gute Schülerleistungen. Sie stehen für ein umfassendes Programm der politischen und administrativen Erneuerung der Schule, ein Programm, welches das Bildungssystem insgesamt verändern will, und zwar durch mehr Kontrolle und bessere Steuerung“* (ebd., S. 44).

Rechenschaft scheint eine Konstante des Bildungssystems geworden zu sein (vgl. ebd., S. 51), die auch politische Akteur\*innen für sich zu nutzen verstehen. Die Partei AfD hat 2018 ein Projekt namens „Neutrale Schule“ gestartet (vgl. Alternative für Deutschland), durch das Schüler\*innen und Eltern vermeintlich gegen das Neutralitätsgebot verstoßende Lehrer\*innen melden können (vgl. Cremer 2019, S. 5). An dieser Stelle wird erneut ein Versuch der Einflussnahme auf den Wandel von Deutungsperspektiven deutlich, wenn die Fraktionsvorsitzende der AfD im niedersächsischen Landtag Dana Guth dieses Portal mit dem „Mut zur Debatte“ begründet:

*„Die AfD steht für eine Kultur der Debatte. Die Fraktion setzt mit ihrer Aufklärungsseite einen wichtigen Akzent für einen politischen Wandel hin zu mehr Mut. Um Debatten zu führen, ist Mut wichtig. Deshalb wollen wir ihn stärken und allen sagen: Traut euch! Sagt eure Meinung!“* (Guth).

Verständlicherweise verursachte *„Schon die Ankündigung des Internetprangers der AfD für angeblich oder tatsächlich AfD-kritische (also: demokratisch-wehrhafte) Lehrer\*innen [...] erhebliche Verunsicherung“* (Quent 2019, S. 26f.). In einer Kultur des Misstrauens erscheint dies als logische Konsequenz, denn in gewisser Weise hat diese durch die Normalisierung von Kontrolle und Rechenschaft erst den Nährboden für den Versuch solch einer gesellschaftlichen Einflussnahme über das Feld der Bildung ermöglicht. Die politische Bildung sieht sich somit einer zweifachen Rechenschaftsdimension gegenüber: zum einen der Unvereinbarkeit von Bildungsstandards als Grundlage der Bildungsarbeit zur Förderung der Mündigkeit, zum anderen der politischen Einflussnahme auf das Kontroversitätsgebot im Rahmen einer *„organisierten Denunziation“* (Klovert 2018) und *„einer Vergiftung des Schulklimas“* (Cremer 2019, S. 10).

#### 5.4. Entleerung der Diskurse

*„Im ersten Schritt werden Ziele gesetzt, die auf einem operationalen Niveau messbar sind. Im zweiten Schritt werden die Ziele umgesetzt. Und im dritten Schritt wird überprüft, ob die Ziele erreicht wurden oder nicht“* (Herzog 2013, S. 62f.).

Die Etablierung der Logik der Zweckrationalität im Bildungswesen erscheint zunächst als eine positive Entwicklung, so doch mit ihr Versprechen von Qualitätsverbesserungen, Erhöhung der Chancengleichheit und Effizienzsteigerungen des Unterrichts einhergehen (vgl. ebd., S. 80). Derweil jedoch besteht das zentrale Paradigma der Zweckrationalität aus einer Rationalität der Mittel und nicht der Zwecke. Der Diskurs entwickelt sich in einer instrumentellen Perspektive, um die kostengünstigsten Wege zum Erreichen der Ziele herum. In der Konsequenz werden die Ziele von den Mitteln bestimmt (vgl. ebd., S. 82f.) und als unkontrovers legitimiert (vgl. Bellmann 2015, S. 47). Jedoch gilt für demokratische Gesellschaften, dass *„der Zweck der Erziehung nicht gegeben“* ist, *„sondern permanent Gegenstand der Diskussion und Beratschlagung“* (Biesta 2011, S. 113) sein sollte. Wenn Modernisierung nach Jürgen Habermas verstanden wird als *„Rationalisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche“* (Salzborn 2016, S. 321), so erscheint die



Modernisierung des Bildungswesens in selbigen Kontext als „*Entzauberung der menschlichen Lebenswelt*“ (Herzog 2013, S. 84).

An dieser Stelle gilt es jedoch herauszustellen, dass weder Modernisierung noch Rationalisierung in ihrem Kern negative Entwicklungen darstellen. Verwerflich erscheint jedoch die Generalisierung dieser Schemata und die hegemoniale ökonomische Logik der normativen Vernunft, die nicht auf das Bildungswesen anwendbar ist: „*Falsch ist nicht das Schema, falsch ist seine Übergeneralisierung, und falsch ist, was mit dem Schema ausgeblendet wird*“ (Herzog 2013, S. 84). Ergänzend kommt hinzu, dass die Etablierung ökonomischer Mechanismen in das Bildungswesen (vgl. Bellmann 2015, S. 50) dazu beiträgt, dass ihre Akteur\*innen diese durch die alltagsweltliche Praxis legitimieren und mitgestalten (vgl. Ballhausen 2019, S. 15f.) und in die feldeigene Logik etablieren (vgl. Höhne 2015, S. 20f.). Durch die praktische Wirkungsweise dieser Rationalität wurden jedoch nicht nur die Ziele auf der technologischen - wie es ihr technokratisches Wesen vermuten lassen würde - sondern auch auf der normativ-kulturellen Ebene, in dem das Verständnis von Erziehung und Bildung ausgehandelt wird, abseits des demokratischen Diskurses verankert (vgl. Bellmann 2015, S. 48f.). „*Die Autorisierungsstrategien dieser Politik und die Mechanismen der Verantwortungszuschreibung kommen dabei eher als indirekte Effekte dieser Politik zum Tragen, als dass sie sich öffentlicher Deliberation oder demokratischen Verfahren verdanken*“ (ebd., S. 49). Aufgrund der Beeinflussung des Verständnisses von Bildung auf der normativ-kulturellen Ebene erfolgt in gleicher Weise eine Beeinflussung über die Selbstbetrachtung der Individuen dieses Bereiches, denn „*sowohl unser ‚Sein‘ als auch unser ‚Sollen‘*“ (Brown 2015, S. 74) werden durch die Konstruktion von Normen und Umwelten durch die Rationalität formuliert. Ferner wird die Identitätskonstitution der heranwachsenden Generation in gravierender Weise beeinflusst, denn Einschätzungen Anderer, insbesondere die der Lehrer\*innen, und eigene Erfahrungen haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler\*innen (vgl. Rassool/Morley 2000, S. 251). Die Institution Schule, dominiert vom Zweckerationalismus, eröffnet ihnen jedoch nur eine Perspektive auf die Welt: die der Zweckerationalität; Standards über Individualität, Nutzen vor Entfaltung: „*Das Ideal der Vergleichbarkeit führt in der Schule schnell zu einem rasenmäherhaften Umgang mit der Welt: Was nicht in die Norm passt, wird gekappt*“ (Sander 2013, S. 247). In der Konsequenz wird ihnen jedoch ein Deutungskonzept vermittelt, welches verspricht, dass es für alle Probleme „die eine“, „die effizienteste“ Lösung geben kann und somit auch „den Einen“, der ihnen die Lösung näherbringt (vgl. Droll 2019, S. 7). Perspektivisch kann es

somit zu einer „*Krise der freiheitlichen demokratischen Ordnung*“ (ebd.) kommen, welche schon heute auf Basis der Popularität populistischer Politiker\*innen und Parteien beobachtbar ist.

Diese Krise ist insofern eine ernstzunehmende Entwicklung, als dass die Qualität einer Demokratie von dem Bildungsstand ihrer Bürger\*innen abhängig ist (vgl. ebd.). Wenn das Bildungswesen jedoch der Logik der Zweckrationalität unterworfen ist, die endgültige Lösungen für Probleme, nicht nur auf der technologischen, sondern ebenso auf der normativen, kulturellen und politischen Ebene, verspricht, verliert die Demokratie durch die Entleerung der in ihr geführten Diskurse in gleicher Weise an Qualität und Stabilität, denn:

*„Demokratie ist aber institutionalisierte Unsicherheit [...] und nur in Nordkorea (und in manchen maßgenau zugeschnittenen Wahlkreisen in den USA) weiß man immer schon im Voraus, wie die Sache ausgehen wird“* (Müller 2020, S. 124).

## 6. Prävention durch Bildung? Perspektiven einer emanzipatorischen politischen Bildung

*„Eine der wichtigsten Aufgaben von Bildung ist es, eine real existierende, gegenseitige Abhängigkeit in eine freiwillige Solidarität umzuwandeln. Zu diesem Zweck muß Bildung den Menschen helfen, durch ein besseres Verständnis der Welt sich selbst und andere zu verstehen“* (Delors 1997, S. 40).

Die Aufgabe, die die UNESCO-Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ der Bildung in ihrem Bericht zugewiesen hat, besteht in der Unterstützung zur Verständnisförderung der eigenen Person in und mit der Welt, im Sinne einer reflektierten Urteilsfindung. Dies schließt insbesondere den Umgang mit Vorurteilen mit ein, so es sich bei ihnen um den „(verborgene[n]) Grundstoff der Politik“ (Ahlheim 2015, S. 57) handelt. Vorurteile funktionieren wie Selbstverständlichkeiten, wodurch eine Reflektion ihrer erschwert wird. Demnach begründen sie durch ein einfaches routiniertes „Denken“ die Erleichterung des Alltags in einer komplizierten Umwelt (vgl. ebd.). Es handelt sich bei ihnen um ein „*bequemes Nicht-denken-Müssen und Nicht-denken-Wollen*“ (ebd.). An dieser Stelle ist es die Aufgabe der (politischen) Bildung, dem zunächst aufklärungsresistent wirkenden Vorurteil durch eben jenes Mittel der Aufklärung und der Möglichkeit zur Selbstaufklärung durch Reflektion entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Zu Lernen, Vorurteile als Urteils- und Handlungsgrundlage reflektiert zu überwinden, gleicht in gewisser Weise

einem ersten Schritt zum Erlernen von Demokratie, so es sich bei ihr doch um „*die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung*“ handelt, „*die gelernt werden muss*“ (Negt in Ahlheim 2015, S. 58). Ferner gelten für sie die Leitsätze: „*Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können*“ (Kurt Gerhard Fischer)“ und „*Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können*“ (Gisela Behrmann)“ (Himmelman 2002, S. 26). Die Überwindung von Vorurteilen als Grundlage von Deutungskonzepten zur Anwendung der reflektierten, demokratischen Vernunft ist deshalb ein zentraler Wesenskern der politischen Bildung (vgl. Ahlheim 2015, S. 58). Dafür müssen sich die Lernangebote und -inhalte an den Erfahrungen der Teilnehmer\*innen orientieren (vgl. Bonow 2015, S. 124f.), damit ein Raum geboten wird, in dem sie Haltungen, Vorstellungen und Denkweisen entwickeln können, die die Grenzen der eingelebten Vorurteile zu überwinden vermögen (vgl. Gessner 2019, S. 101).

Zudem werden bei der Betrachtung der politischen Bildung als Prävention zwei Problematiken sichtbar:

1) Erscheint eine gezielte Adressierung bestimmter Personengruppen, resultierend aus der Handlungsunsicherheit zwischen Konfrontation von potenziellen Adressat\*innen und der Ausklammerung potenzieller „Problemfälle“, sinngemäß der zielgerichteten Exklusion (vgl. Heinke 2015, S. 115) wie sie für die Angebote der politischen Bildung oft empfohlen wird (keine „*Glatzenpflege auf Staatskosten zu betreiben*“; Becker 2015, S. 87), an dieser Stelle als Widerspruch des gesellschaftlichen Wandels mit der Bildung und Politik (vgl. ebd., S. 87f.). Denn „*Wenn nun die Gesellschaft heterogener wird, dann benötigen die Einstellungen der Bürger umso mehr Beachtung [...]. Im Mittelpunkt steht also die Sensibilisierung der Bürger für demokratische Aushandlungs-, Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse*“ (Schnebel/Gerholz 2019, S. 123). Insofern erscheint die (exkludierende) Adressierung von speziellen Zielgruppen als deplatziert und unangemessen für die politische Bildung, da sie die Menschen mit ihren negativen Emotionen nicht allein lassen oder gar den Populist\*innen oder Extremist\*innen überlassen dürfe. Vielmehr sollte „*die Rede von Zielgruppen durch eine differenziertere Betrachtung von Adressaten und Partnern der politischen Bildung*“ (Becker 2015, S. 89) ersetzt werden. Das bedeutet nicht, dass beispielsweise eine Umdeutung eines geschlossenen rechtsextremen Weltbildes durch die Angebote der politischen Bildung als wahrscheinlich einzustufen ist. Vielmehr jedoch sollte die politische Bildung durch die Auseinandersetzung die Strukturen,

die dieses Deutungskonzept umgeben, schwächen, um so perspektivisch das demokratische miteinander zu stärken (vgl. Heinrich 2015, S. 67) und die mit Tendenzen zu rechtem Gedankengut ausgestatteten Unentschlossenen zu überzeugen (vgl. Heinke 2015, S. 115).

2) In gleicher Weise, in der die Rede von Zielgruppen zur Exklusion bestimmter Personengruppen führen kann, führt ebenso die Rede von „Extremismusprävention“ als Ziel der politischen Bildung zu einem verkürzten Verständnis ihrer (vgl. Hafener/Widmaier 2019, S. 11f.). Durch die Zielformulierung der Prävention wird insbesondere die heranwachsende Generation unter einen Generalverdacht gestellt, der ihnen auf pauschalisierende Art die Neigung zuweist, anfällig für antidemokratische Denk- und Verhaltensweisen zu sein. In gewisser Weise zeigt sich die politische Bildung durch diese Zielformulierung und die mit ihr einhergehende Erwartungshaltung dem Anwenden von pauschalisierenden Vorurteilen schuldig, welche sie eigentlich zu überwinden versucht. Somit schwächt sie sich selbst, denn durch ein augenscheinliches Misstrauen gegenüber ihren Teilnehmer\*innen verlieren diese vice versa das Vertrauen in die politische Bildung (vgl. ebd., S. 12f.). In der Konsequenz *„muss politische Bildung mehr als Prävention sein, wenn sie den Anspruch einlösen soll und will, demokratie- und gesellschaftspolitisch relevant zu sein“* (ebd., S. 12). Sie muss sich als Anbieterin von Bildungsmöglichkeiten verstehen, die nicht in irreführenden Formulierungen der gezielten Prävention von demokratienegativen Einstellungen und Verhaltensweisen (vgl. Strauß 2020, S. 452), sondern gemäß des Beutelsbacher Konsenses in der Mündigkeitsförderung durch ergebnisoffene Lernprozesse mündet (vgl. Becker 2015, S. 89f.). Dies schließt jedoch keine Auseinandersetzung mit Intoleranz und Gewalt sowie mit Rechtsextremismus und Rechtspopulismus auf einer demokratischen Basis der Menschenrechte aus (vgl. Heinke 2015, S. 115), so diese doch seit langem eine Aufgabe der politischen Bildung und der gesamten Gesellschaft sind (vgl. Winckler 2019, S. 101; ebenso vgl. Högl 2015, S. 31). Jedoch wird diese Begriffsverirrung der Ziele umso mehr durch die „Feuerwehr“-Erwartungshaltung aus der Politik verstärkt. In diesem Kontext wird politische Bildung betrachtet im Sinne von *„Gegen-Propaganda‘ [...], Gegen-Botschaften‘ und ‚Gegen-Narrativen“*, welche *„jedoch als unvereinbar mit grundlegenden Werten und elementaren Grundsätzen der politischen und allgemeinen Bildungsarbeit“* (Stolzenberg 2020, S. 490) gelten. Vielmehr müssen politische Bildner\*innen ihren Schüler\*innen die Möglichkeit bieten, verschiedene Urteile und Interpretationen von der politischen Realität zu erdenken, indem sie *„die Rolle der Initiatorin und Moderatorin übernehmen, die Menschen zur ‚Teilnahme am un-*

*endlichen Gespräch über die Aufgabe und das Problem des gesellschaftlichen Zusammenlebens 'einlädt'*“ (Gessner 2018, S. 107). Angebote politischer Bildung sollten in dem Ziel münden, dass sie ihren Teilnehmer\*innen die Chance bieten, sich kritisch mit politischem Denken, (politischer) Kultur sowie gesellschaftlichen Normen, Werten und Traditionen auseinanderzusetzen (vgl. ebd.) und *„Menschen im freien Denken zu fördern“* (ebd., S. 113).

Das Anliegen dieses Kapitels ist es, beginnend mit dem Beutelsbacher Konsens bezogen auf das Kontroversitätsgebot, den Umgang mit Emotionen und die Bedeutung von Neutralität, die Handlungsgrundlage der politischen Bildner\*innen für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu präzisieren. Daran anschließend werden die Möglichkeiten und die Notwendigkeiten einer Etablierung der dialektischen Bildung im Bereich der politischen Bildung aufgeführt, bezogen auf die Verhältnisse von Wahrheit und Lüge sowie von Vergangenheit und Gegenwart. Ebenso sollte die Würdigung des Einflusses der Sprache für eine demokratische Gesellschaft in Verbindung mit einer demokratischen Debattenkultur ein explizites Anliegen der emanzipatorischen politischen Bildung darstellen, da Gleichheiten sowie Ungleichheiten über die Sprache hergestellt werden. Daran anschließend gilt es, die Medienkompetenz näher zu betrachten, da die Medien im 21. Jahrhundert der Ort sind, an dem Politik gemacht wird.

#### 6.1. Der Beutelsbacher Konsens und das Kontroversitätsgebot

*„In regelmäßigen Abständen sollten die Ziele der politischen Bildung neu justiert werden. Dies gilt insbesondere für eine historische Situation, die durch die Zunahme des Populismus und des Extremismus gekennzeichnet ist“* (Deichmann 2019, S. 83).

Diese Aussage von Carl Deichmann lässt sich nicht nur auf die Ziele, sondern auch auf den Beutelsbacher Konsens als Grundlage der Professionalisierung der politischen Bildung in Deutschland und *„als didaktisches Prinzip zum Kern der Berufsethik des politischen Bildners“* (Grammes 2005, S. 126) beziehen. Thematiken und Diskurse, die in der Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers sind, müssen auch im Rahmen der politischen Bildung entsprechend kontrovers behandelt werden, um eine Indoktrination im Sinne der Mündigkeitsförderung zu verhindern; so besagt es das Kontroversitätsgebot des Beutels-

bacher Konsenses (vgl. Kap. 4.1 „Historische Perspektive“). Gegenwärtig sind Unsicherheiten im praktischen Handeln der politischen Bildner\*innen beobachtbar, insbesondere durch die versuchte Einflussnahme politischer Akteur\*innen auf den Bildungsbereich, wie durch das Projekt „Neutrale Schule“ der AfD (vgl. Kap. 5.3 „Rechenschaftsregime“). Die Problematik in der Unsicherheit im praktischen Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens liegt einerseits darin begründet, dass es sich bei ihm um Minimalia der Einigkeit über das Wesen der politischen Bildung handelt (vgl. Lösch et al. 2019, S. 16). Andererseits haben sich auf dieser Basis Missverständnisse im praktischen Handeln etabliert, die 1) die Grenzen zwischen politischer Indoktrination und demokratischer Verteidigung bei Wahrung der parteipolitischen Neutralität, und 2) den Zusammenhang zwischen Rationalität und Emotionen sowie Leidenschaft als zentrale Charakteristika der Handlungsgrundlage zu verwässern drohen (vgl. Becker 2015, S. 89f.).

- 1) *„Demokratische Grundwerte (Meinungs- und Gewaltfreiheit) können nur offen ‚vermittelt‘ werden, denn Menschen, die sich belehrt und überredet fühlen, lernen nicht“* (Grammes 2005, S. 133).

Dafür ist es erforderlich, Toleranz im Rahmen des Unterrichts vorzuleben. In diesem Kontext darf Toleranz jedoch nicht verwechselt werden mit einem Akzeptieren jeglicher Positionen und Meinungen im Sinne von Gleichgültigkeit. Vielmehr sollte die Toleranz als demokratische Diskussionsgrundlage unterschiedlicher Standpunkte dienen, die *„das Ertragen und Zulassen dessen, was man nicht versteht und billigt“* (ebd.) erfordert. Es ist jedoch essenziell, eine Grenze zwischen dem noch (!) zu tolerierenden und dem grenzüberschreitenden Intoleranten zu präzisieren und diese praktisch anzuwenden (vgl. ebd., S. 132f.). Diese Grenze lässt sich aus der freiheitlich demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes und aus den Menschenrechten ableiten, welche als Grundlage für die politische Bildung fungieren sollten (vgl. Cremer 2019, S. 5). Für die politische Bildung ist es demnach zwingend erforderlich auf Basis der Menschenrechte, Rassismus, Diskriminierung sowie die aus diesen beiden Phänomenen hervorgehenden gesellschaftlichen Strukturen und Praktiken im Rahmen ihrer Angebote zu thematisieren und die Schüler\*innen mit diesen zu konfrontieren (vgl. ebd., S. 21). Rassismus und Diskriminierung haben eine exkludierende und herabstufende Wirkung (*„Die passen nicht zu uns“*; Cremer 2019, S. 17), wodurch sie als nicht vereinbar mit den Menschenrechten (vgl. ebd., S. 16f.) und mit der *„Freiheit des Subjekts“* (Jullien 2018, S. 58) als Grundlage der Demokratie zu betrachten sind. Wenn Demokratie und Menschenrechte vorgelebt werden

müssen, um gelernt werden zu können, dann erfordert *„Der Druck von rechts außen [...] Haltung, auch da, wo der Druck auf die politische Bildung steigt“* (Quent 2019, S. 26). Somit müssen im Rahmen der politischen Bildung Parteien behandelt werden, deren Grundprogramm sich aus diskriminierenden und rassistischen Elementen bedient und deren Akteur\*innen vermehrt diese antidemokratischen Haltungen präsentieren (vgl. Cremer 2019, S. 21):

*„Geht es um die Thematisierung rassistischer und rechtsextremer Positionen, haben Lehrpersonen nicht nur das Recht, sondern gemäß den in den menschenrechtlichen Verträgen und im Schulrecht verankerten verbindlichen Bildungszielen auch die Pflicht, solche Positionen entsprechend einzuordnen und diesen auch zu widersprechen. Diese Pflicht besteht nicht nur, aber eben auch, wenn Positionen politischer Parteien behandelt werden“* (ebd.).

Dies schließt in diesem Untersuchungskontext die Partei AfD mit ein, jedoch darf er nicht nur auf diese begrenzt werden. Auch in anderen politischen Parteien finden sich stigmatisierende, auf Stereotypen basierende Aussagen, die der Erklärung des Phänomens Rassismus und zur demokratischen Konfrontation mit diesem Thema, insbesondere zur Begegnung von Alltagsrassismus, als förderlich dienen können (vgl. ebd., S. 26). Denn *„die Geschichte der freiheitlichen Ordnung“* müsse *„mit all ihren Abwegen, moralischen Verfehlungen und intellektuellen Irrtümern erzählt werden“* (Droll 2019, S. 9), um eine freiheitsverteidigende Gesellschaft zu fördern (vgl. ebd., S. 4f.). Gänzlich unangemessen wäre jedoch der Rückzug *„auf ein falsch verstandenes Neutralitätsgebot“* (Quent 2019, S. 27; ebenso vgl. Eis 2019, S. 9f.) unter dem missverstandenen Ideal der Meinungsfreiheit, wodurch rechtsextreme, rassistische und menschenverachtende Positionen unwidersprochen angenommen und somit als legitimiert dargestellt werden (vgl. Cremer 2019, S. 21f.); denn Meinungen darf (und in manchen Kontexten: muss!) widersprochen werden (vgl. ebd., S. 22). Diese Haltung als Ausdruck demokratischer Normen und Werte muss im Rahmen der politischen Bildung vorgelebt werden, denn *„kein ethisches Prinzip [...] kann anders als durch das Beispiel einleuchtend verifiziert werden.“* (Arendt in Oeftering 2019, S. 37). Politische Bildung muss *„ein unbedingtes Festhalten an dem, was tatsächlich ist und dem Verteidigen dessen, was nicht verhandelt und zur bloßen Meinung verkommen darf“* (ebd.) vorleben.

Demnach bedeutet Neutralität nicht Wertneutralität. Sie darf weder als unwidersprochenes Akzeptieren jeglicher Positionen noch als Nicht-Behandlung gesellschaftlich kontroverser Thematiken verschiedener politischer Akteur\*innen verstanden werden. Vielmehr sollte Neutralität einerseits als Toleranz gegenüber unterschiedlichen Positionen als Diskussionsgrundlage verstanden werden sowie andererseits als ein Rahmen, gebunden an Demokratie und Menschenrechte (vgl. Winckler 2019, S. 102), für eine ganzheitliche Betrachtung kontroverser Thematiken dienen (vgl. Cremer 2019, S. 25f.). Denn erst Toleranz ermöglicht Pluralität, wodurch ein gemeinsamer Umgang der *„Menschen in der politischen Sphäre in Freiheit, das heißt ohne Zwang“* (Oeftering 2019, S. 29), erreicht werden kann. Ferner gilt es an dieser Stelle zu unterstreichen, dass Neutralität in diesem Verständnis nicht nur im Rahmen der formalen politischen Bildung eine notwendige Orientierung für die Praxis darstellt, sondern auch für die Akteur\*innen der non-formalen politischen Bildung. Sie setzen sich aus Gewerkschaften, Vereinen, freien Trägern u.a. zusammen - welche basierend auf den Grundprinzipien der non-formalen politischen Bildung: Vielfalt und Freiwilligkeit - je eigene, unterschiedliche Positionen und Werte im Rahmen der Verfassung vertreten (dürfen, sollen und müssen; vgl. Ahlheim 2012, S. 79f.). Somit sollte non-formale politische Bildung auch *„die Werte, die sie ihrem Angebot unvermeidlich zugrunde legt‘ offenlegen, damit sich die Teilnehmer auch offen und rational mit diesen Wertorientierungen auseinandersetzen können“* (Ahlheim 2012, S. 83), ansonsten könnte es durch erzwungene Verschleierung der eigenen Positionen möglicherweise zu Verzerrungen im Lernprozess führen.

2) Die zweite Unsicherheit der Handlungsgrundlage bei der Ausübung des Kontroversitätsgebotes bezieht sich auf die in diesem festgelegte Wissenschaftsorientierung: *„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen“* (Lösch et al. 2019, S. 20). Wissenschaftsorientierung kann in gleicher Weise eine Rationalitätsorientierung hervorbringen, die jedoch keinesfalls unstrittig für die Wissenschaft erscheint:

*„In der modernen Gesellschaft gilt die Wissenschaft [...] als Inbegriff der Rationalität. Wer oder was sollte ‚rational‘ sein, wenn nicht sie? [...] Die Wissenschaft, so heißt es, verkörpert nur einen verkürzten (oder gar pervertierten) Typus von Rationalität, nämlich eine instrumentelle Rationalität. [...] dieser Rationalitätstypus kommt ihr nicht etwa nur beiläufig zu; er ist spezifisch für sie und zweifellos einer der entscheidenden Gründe für ihren Erfolg“* (Bayertz 2011, S. 160).



Diese Kritik gilt ebenso, wenn nicht sogar vermehrt, für den Bereich der politischen Bildung, da „*Der Streit um das Politische [...] öffentlich ebenso wie in Bildung und Wissenschaft ausgetragen*“ (Eis 2019, S. 8) wird. Ausgehend von der Beobachtung, dass für politische Mobilisierung, ebenso in der Vergangenheit wie in der Gegenwart, auf Emotionen (vgl. Droll 2019, S. 7) wie Angst und Unsicherheit (vgl. Becker 2015, S. 91) zurückgegriffen wird und der Vorwurf eine „*Politik der Gefühle*“ (Müller 2020, S. 11) zu betreiben auf der politischen Bühne zum Alltag gehört („*mit Vorwürfen wie ‚Gutmenschentum‘, ‚Volksverräter‘*“ u.a.; Eis 2019, S. 9), erscheint die Auseinandersetzung mit Emotionen in der politischen Bildung als notwendig, um das erklärte Ziel der Mündigkeitsförderung zu erreichen. In der politischen Bildung wirkt die Rationalität jedoch als vermeintliches Gegenstück zur Emotionalität (vgl. Weber-Stein 2019, S. 58). Dies begründet sich auf der Annahme, „*dass ‚Politik eine im Kern rationale Auseinandersetzung‘ ist*“ und „*Gefühle in Spannung zur Vernunft*“ (Detjen in Weber-Stein 2019, S. 58) stehen. Diese Denkweisentradition der politischen Bildung gilt es hinter sich zu lassen, denn das Primat der Aufklärung ist gegenwärtig eine nützliche, jedoch keine hinreichende Orientierung für sie:

*„Die stereotype, die ewige, die wiederkehrende Antwort des überzeugten Demokraten lautet: Aufklärung! Wir brauchen mehr Aufklärung, mehr Informationen, mehr vernünftige Argumente. Hier wird das Aufgeklärte gegen die Verblendung, das Rationale gegen das Irrationale gesetzt. Was den Blick des überzeugten Demokraten dabei aber trübt, ist seine eigene Vorstellung, die Demokratie sei eine rationale Gesellschaftsordnung, eine Vernunftordnung“* (Charim 2018, S. 139).

In der Konsequenz werden Emotionen auf der Basis dieses Ideals von Politik „*als Pathologien behandelt*“ (ebd.). Doch diese Betrachtungsweise erscheint besonders paradox, wenn die Demokratie sich aus der „*Freiheit des Subjekts*“ (Jullien 2018, S. 58) begründe, wo doch „*alle politischen Subjekte Gefühle - und diese nicht nur als Verirrung*“ (Charim 2018, S. 140) - haben. Rationales Urteilen und Emotionalität lassen sich vice versa nicht fein säuberlich voneinander trennen (vgl. Weber-Stein 2019, S. 66): „*Emotionen, so die These, sind keineswegs nur störendes Beiwerk oder Sand im Getriebe rationaler Urteilsbildung, sondern in integraler Weise auch an deliberativen, auf Argument und Abwägung beruhenden Urteilsprozessen beteiligt*“ (ebd., S. 58).

Für die politische Bildung stellt die Behandlung von Emotionen zwar eine Herausforderung, aber auch eine Chance dar. Wenn Emotionen im pädagogischen Geschehen aufgegriffen werden, bietet sich die Chance, Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren (vgl. Sander 2013, S. 160). Das Aufgreifen von Emotionen, wenn auch im Schwerpunkt nur „positiv besetzte“, ist der politischen Bildung nicht fremd. Ausgehend von der Notwendigkeit der Verbindung von Demokratie leben und Demokratie lernen, ist es ebenso eine Notwendigkeit, die Angebote der politischen Bildung an „*einer auf Ermutigung zielenden Kultur der Anerkennung*“ (ebd., S. 161) auszurichten.

Präziser formuliert: Bei dem Aufgreifen der Emotionen, negative wie positive, in der politischen Bildung handelt es sich demnach nur sekundär um eine Chance, primär jedoch um eine Notwendigkeit, wenn die gesellschaftlichen „*Emotionsräume*“ (Charim 2018, S. 156) nicht den populistischen Akteur\*innen überlassen werden sollen, denn „*Den dominanten gesellschaftlichen Stimmungen unterworfen, sehnen sich die Bürgerinnen und Bürger offenbar weniger nach Wahrheit und Rationalität, als vielmehr nach einem Gefühl des Verstanden-Werdens und der, ja vielleicht fast schon, Geborgenheit*“ (Oeftering 2019, S. 33). Oder um es in die ökonomische Logik zu übersetzen: Es entsteht ein Markt, dessen Angebote auch die politische Bildung zu bedienen hat, damit die Demokratie zu überdauern vermag. Dafür jedoch bedarf es einer emanzipatorischen politischen Bildung, die sich an den kontroversen Konflikten als Lerngelegenheiten zur Förderung von Konfliktfähigkeit bedienen kann und nicht durch die Orientierung an internationalen Leistungsstudien, standardisierten und messbaren Kompetenzniveaus und Fachkonzepten in ihrem Wirken entleert wird (vgl. Eis 2019, S. 8), denn eine

*„Politische Bildung, die die leidenschaftliche Positionierung scheut, begibt sich in die Gefahr eine allgemeine Gleich-Gültigkeit von Meinungen - auch von antidemokratischen Standpunkten - zumindest nicht zu verhindern. [...] Sie versäumt es auch, den vorhandenen widerstreitigen Positionen legitime demokratische Ausdrucksformen zu bieten“* (Becker 2015, S. 90).

## 6.2. Dialektische Bildung

*„In Lernprozessen formt sich das Bild, das Menschen sich von der Welt machen“* (Sander 2013, S. 151).

Lernen basiert auf der aktiven Verarbeitung von Informationen auf der Grundlage individuellen Vorwissens, wodurch den Lernenden ermöglicht werden soll, sich Urteile über die Welt zu erschließen (vgl. ebd., S. 155). Die „strukturelle Zweisprachigkeit [...] der institutionellen Eigenlogik des Systems Schule“ (ebd., S. 156) erweist sich in diesem Zusammenhang von Lernen und Urteilsbildung in Verbindung mit der demokratischen Dissonanzgesellschaft (vgl. Kap. 2.3.2 „Die demokratische Dissonanzgesellschaft und Rassismus“) als eine kritisch zu betrachtende Entwicklung. Denn in der Konsequenz wird nicht mehr für die Urteilsbildung, nicht mehr „für das Leben“ (ebd.), sondern nur noch für die messbaren schulischen Anforderungen gelernt. Es wird ein Schema gelehrt, in dem das technische Wissen von Lerngegenständen aus den Zusammenhängen mit der Weltdeutung im Sinne der Urteilsfindung getrennt wird (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang werden Begrifflichkeiten unhinterfragt angenommen, da es sich nur um einen Informationsabruf über das Gelernte handelt, ohne sich kritisch mit den Thematiken auseinanderzusetzen und es wird verfehlt zu reflektieren, „dass Begriffe wie ‚Volk‘, ‚Nation‘, ‚Fortschritt‘, ‚Klassenkampf‘ Konstrukte des menschlichen Denkens sind, denen außerhalb der menschlichen Konstruktion der Welt keine Realität korrespondiert - allerdings kann es sehr reale Folgen für Menschen haben, wenn sie selbst oder andere Menschen solche Konstrukte als Realitäten definieren“ (ebd., S. 167). Die Bildungsanforderungen der globalisierten Welt lassen sich jedoch nicht nur mit diesen Schemata bedienen, vielmehr müssen die Schüler\*innen mit ihren eigenen, je individuellen Erfahrungen und Erlebnissen konfrontiert werden:

*„Hieraus erwächst die Aufgabe für eine emanzipatorische Aufklärung und öffentliche Demokratieforschung, die auch darin liegt, die Kritik daran, dass zentrale demokratische Versprechen für viele Menschen noch uneingelöst sind, nicht den Deutungen von Populist\_innen und Extremist\_innen zu überlassen“ (Quent 2018, S. 150).*

An dieser Stelle erweist sich das Konzept der dialektischen Bildung als eine Möglichkeit, dieser Aufgabe im Rahmen der politischen Bildung gerecht zu werden. Solch eine ausgerichtete politische Bildung verfolgt das Ziel, ihren Teilnehmer\*innen Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen zu lehren, um erfahrene Ambivalenzen auszuhalten und zu akzeptieren, demokratische Toleranz und Akzeptanz zu leben und mit „Komplexität umzugehen, die den eigenen Denkhorizont übersteigt“ (Messerschmidt 2018, S. 87). Die Schü-

ler\*innen müssen im Rahmen einer selbstkritischen Urteilsbildung mit den eigenen Prozessen zur Bewusstseinsbildung und ihrer Anwendung von Vorurteilen (vgl. Deichmann 2019, S. 92f.) konfrontiert werden, um einerseits durch kritische Reflektion ihre Handlungen, Äußerungen und Einstellungen zu beurteilen sowie andererseits strukturelle und institutionelle Missstände zu hinterfragen, ohne die erfahrene Realität zu leugnen und sich vereinfachenden und nur in ihrer eigenen Logik vollständigen Deutungskonzepten wie den rechtspopulistischen zuzuwenden (vgl. Messerschmidt 2018, S. 88). Die Notwendigkeit der Anwendung der dialektischen Bildung als Prinzip der politischen Bildung erhöht sich in dem Maße, in dem 1) die Lüge die Wahrheit als politisches Mittel abzulösen scheint und 2) die Behandlung vergangener Thematiken den Blick in die Gegenwart versperren.

- 1) *„Der Gegenstand dieser Überlegung ist ein Gemeinplatz. Niemand hat je bezweifelt, dass es um die Wahrheit in der Politik schlecht bestellt ist, niemand hat je die Wahrhaftigkeit zu den politischen Tugenden gerechnet. Lügen scheint zum Handwerk nicht nur des Demagogen, sondern auch des Politikers und sogar des Staatsmannes zu gehören. Ein bemerkenswerter und beunruhigender Tatbestand“* (Arendt in Oeftering 2019, S. 29).

In der Politik ist eine Trennung von Logos und Mythos ein nicht erreichbares Phantasma, jedoch erscheint in einer Zeit, in der die Rede vom „postfaktischen Zeitalter“ (vgl. Deichmann/May 2019) ist, dass die Maßstäbe zwischen Wahrheit und Lüge umso flexibler ausgelegt werden, mit schwerwiegenden Folgen für die Demokratie (vgl. Gadinger 2019, S. 123ff.). Denn Politik ist erst durch das Gemeinsame begründet, durch das *„Miteinander-Sprechen und Miteinander-Handeln der Menschen in einer von Pluralität geprägten Welt“* (Oeftering 2019, S. 29). Es ist das Wesen der Offenheit und der Verschiedenheit, dass die Demokratie kennzeichnet (vgl. ebd., S. 29f.). Bei der Wahrheit handelt es sich um nicht verhandelbare Tatsachen, denn *„Etwas, das wahr ist, ist so wie es ist und kann nicht anders sein“* (ebd., S. 30). Populist\*innen beanspruchen in ihrer Rhetorik die Wahrheit für sich zu vereinnahmen, auch wenn es sich dabei nicht um Wahrheiten, sondern um Lügen handelt, die nur in der Auslegung der populistischen Logik wahr sein könnten (vgl. Gadinger 2019, S. 125). Wenn aus Wahrheit Lüge und aus Lüge Wahrheit wird, dann wandelt sich erstere von einer Tatsache zu einer Meinung, während die Etablierung letzterer dazu führt, *„dass die Wirklichkeit selbst auf dem Spiel steht, weil nichts mehr fest und eindeutig ist und alles zum Bestandteil von Aus- und Verhandlungen (ich möchte*

*nicht sagen - ‚Deals‘ wird“* (Oeftering 2019, S. 30). In der Konsequenz werden die Kategorien der Wahrheit und Lüge entleert und Wahrheit ist somit nicht mehr die Grundlage der demokratischen Debatte über Politik, sondern ein von politischen Akteur\*innen beschlagnehmter Kampfbegriff (vgl. Weber-Stein 2019, S. 57f.). Wenn die Wahrheit nicht mehr zur Legitimierung von „Fakten“ dient, verlieren in gleicher Weise für wahr und selbstverständlich gehaltene Werte und Normen an Bedeutung, wodurch ein Debattenraum zur Verhandlung neuer Wertegrundlagen eröffnet wird, der sich nicht an dem traditionell legitimierten für wahr empfundenen orientiert, sondern an gesellschaftlich avancierenden Stimmungen und Emotionen anknüpft (vgl. ebd.). Es handelt sich um ein „*politisches Problem allererster Ordnung*“ (Arendt in Oeftering 2019, S. 37). Die politische Bildung muss dieses Problem aufgreifen, um die Bürger\*innen in den geschützten Räumen ihrer Angebote auf diese Herausforderungen vorzubereiten, sodass sie nicht auf Grundlage einer Relativierung von Wahrheiten und Absolutierung von Lügen „*zum Spielball von Partikularinteressen gemacht*“ (ebd., S. 34) werden. Die dialektische Bildung ermöglicht durch die Fähigkeit des Aushaltens von Ambivalenzen, wie sie die Umkehrung von Wahrheit und Lüge darstellen, diese Ausrichtung.

2) Eine zentrale Säule der politischen Bildung stellt die Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der historisch-politischen Bildung und der Erinnerungsarbeit dar (vgl. Ahlheim 2015, S. 62). Die Perspektivenöffnung in die Vergangenheit ermöglicht die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Rassismus und Vorurteilen (vgl. von Wrochem 2018, S. 212). Das mit der Aufarbeitung der Vergangenheit verfolgte Anliegen, ist in der Verbindung zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemen begründet (vgl. ebd.). Jedoch erscheint die Aufarbeitung der Vergangenheit in der Gegenwart vielmehr ein auf eben diese Vergangenheit begrenztes Phänomen, welches Thematiken als „abgeschlossen“ und „vergangen“ behandelt. Insbesondere am Beispiel des Rassismus lässt sich diese Blockade beobachten:

*„Der Rassismusbegriff wird in Deutschland immer wieder auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert und erscheint in der Abgrenzung davon als ein vergangenes Problem. Die Vorstellung, man hätte nach der Demokratisierung die rassistischen und antisemitischen Weltbilder überwunden, steht einer Auseinandersetzung mit alltäglichen Rassismusphänomenen und aktuellen Formen von Antisemitismus im Wege und behindert eine Aufarbeitung der zeitgeschichtlichen Be-*

*deutung von kolonialem Rassismus einerseits und der völkischen Gesellschaftsbilder in der nationalsozialistischen Ideologie andererseits“* (Messerschmidt 2018, S. 89).

Die Debatte um die Thematisierung von Rassismus erfolgt in Deutschland im Schwerpunkt vor dem Hintergrund der Gräueltaten des NS-Regimes und im Kontext einer biologischen Gruppenkonstruktion über die „Rasse“ (vgl. Kanbicak 2019, S. 134; ebenso vgl. Varela/Khakpour 2019, S. 34). Es handelt sich dabei um eine Begriffseinegung von Rassismus auf Rechtsextremismus, welcher sowohl die Verbindung in die Gegenwart insbesondere in Bezug auf Alltagsrassismus und Alltagsdiskriminierung als auch auf den kolonialen Rassismus und seine Strukturen verbirgt (vgl. Paschalidou 2019, S. 95). Zudem wird dadurch die Behauptung angenommen, dass es sich bei Rassismus um einen „*Rückfall hinter die Moderne*“ handle, und die Tatsache negiert, dass dieser „*im Inneren der Herausbildung moderner Identitäten verankert*“ ist, verstanden „*als ‚Normalfall‘ und nicht als ‚Sonderfall‘ bürgerlicher Gesellschaften*“ (ebd.). Durch den Bezug auf das NS-Regime im Rahmen struktureller Rassismusmechanismen bei gleichzeitiger Nicht-Thematisierung gegenwärtiger Verhältnisse von strukturellem Rassismus (vgl. Gomolla 2018, S. 253) wird Alltagsrassismus legitimiert, denn „*Wird Rassismus in schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen nicht thematisiert, dann können sich rassistische Praktiken verfestigen*“ (Paschalidou 2019, S. 96). Erst wenn die Vergangenheitsorientierung nicht als abgeschlossen betrachtet wird und die Behandlung der Gegenwart versperrt, erst wenn Rassismus in der Gegenwart nicht nur auf individuelles, rechts-extremes Verhalten begrenzt, sondern in all seinen Dimensionen (individuell, institutionell, strukturell und sozial) anerkannt wird (vgl. Varela/Khakpour 2019, S. 35), erst „*dann können strukturell-rassistische Ausschlussmechanismen und Ordnungen der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit kritisch reflektiert werden*“ (Paschalidou 2019, S. 97). Dafür muss die politische Bildung die dichotomen Weltbilder über Rassismus und das Bedürfnis zur Distanzierung von diesem überwinden, um kritisch die eigenen Selbstbilder und gesellschaftlichen Verhältnisse betrachten zu können (vgl. Messerschmidt 2018, S. 90). Eine solch dialektische Ausrichtung der politischen Bildung ist nicht durch die standardbasierte Begrenzung des Faches durch abrufbares Wissen in Schemata und der Logik der Zweckrationalität zu erreichen. Vielmehr gilt es, an die Lebenswelten der Schüler\*innen anzuknüpfen und sie zur Reflektion der Gegenwart durch die Zugänge der Historie anzuleiten und ihnen bei ihrem Weg zur Seite zu stehen.

### 6.3. Die demokratische Debattenkultur

*„Menschen leben in Gesellschaften, und Gesellschaften müssen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln. Sie müssen auf die eine oder andere Weise festlegen, wie sie miteinander leben wollen. Dies betrifft die innerhalb einer Gesellschaft zu treffenden Entscheidungen ebenso wie die Fragen, Probleme und Konflikte, die beim Kontakt verschiedener Gesellschaften miteinander auftreten können“* (Sander 2013, S. 15).

Ohne eine demokratische Debattenkultur ist eine demokratische Politik und in der Konsequenz eine demokratische Gesellschaft nicht imaginabel (vgl. Grammes 2005, S. 128f.). Schon in den 1950er Jahren wurden aus diesem Grund Leitsätze für die politische Bildung formuliert, die sie diesem Ziel verpflichteten, *„die bis heute nichts von ihrer Aktualität verloren haben: Miteinander sprechen - Vorurteile überwinden - Sich verständigen - Verantwortlich handeln“* (Heinke 2015, S. 115). Es handelt sich um eine Anforderung an die politische Bildung gemäß ihren Möglichkeiten, einen Beitrag zur politischen Ordnung zu leisten und die Menschen zur Partizipation am politischen System zu befähigen (vgl. Sander 2013, S. 44). Die Freiheit der Demokratie besteht eben nicht aus regulativen Einschränkungen, die den Menschen vorschreiben, wie sie zu leben haben (abgesehen von gemeinsam ausgehandelten Regelungen im Umgang miteinander wie Gesetzen). Vielmehr begründet sich die demokratische Freiheit aus dem gegenseitigen Respekt der Gesellschaftsmitglieder untereinander, der Betrachtung als einander Gleiche (vgl. ebd., S. 46). Dies bedeutet jedoch nicht, dass in einer demokratischen Debatte aufgrund dieser Freiheit jede Position tolerabel ist, ganz im Gegenteil: *„nur solche [...], die ihrerseits das Recht aller anderen auf freie Entfaltung akzeptieren“* (ebd., S. 55) sind es. Das demokratische *„Wir“* besteht im Kern gerade darin, dass sich die Bürgerinnen und Bürger das *„Ich“* wechselseitig zugestehen“ (ebd.). In der Gegenwart, zu einer Zeit in der das populistische „Wir“ einen maßgeblichen Einfluss im Diskurs hat, muss es das Anliegen der politischen Bildung sein, dieses demokratische „Wir“ an die Teilnehmer\*innen ihrer Angebote zu vermitteln, um es dem populistischen entgegenzustellen. Denn das populistische *„ist ein Wir, dem die Wirklichkeit nicht entspricht. Wir Deutsche, das ist die Fiktion einer Gemeinsamkeit zwischen Handarbeitern und Professoren, Schiebern und Idealisten, Dichtern und Kinoregisseuren, die es nicht gibt. Das wahre Wir ist: Wir sind einan-*

*der nichts*“ (Musil in Müller 2020, S. 91). Ferner ist das populistische „Wir“ kein Zusammenschluss aus Individuen auf der Basis von Respekt und Anerkennung ihrer je eigenen und der Individualität anderer, sondern ein Kollektiv, welches die Individualität in den Hintergrund rückt und andere durch Nicht-Zugehörigkeits-Beschreibungen exkludiert (vgl. ebd., S. 92f.). Einer solchen Kategorisierung muss die politische Bildung aus zweierlei Gründen entgegenstehen: 1) Dient eine solche Konstruktion der „Homogenen“ und der „Anderen“ Gruppe der Legitimation von Diskriminierung und Ungleichbehandlungen (vgl. Dürr/Georg 2019, S. 120); und 2) ist es das Ziel der politischen Bildung dichotome Weltbilder zu überwinden. So formulierte schon Friedrich Dürrenmatt:

*„Nichts gegen die geistige Auseinandersetzung, alles gegen einen faulen Frieden. Aber vor allem alles gegen die für jeden denkenden Menschen beleidigende Einteilung in rechts und links, in marxistisch und faschistisch, in progressiv und reaktionär, in diesem dem Fortschritt des Geistes hohnsprechenden mittelalterlichen Kategorien des Entweder-Oder“* (Dürrenmatt in Sander 2013, S. 15).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass dieser populistischen, antipluralistischen und in der Folge antidemokratischen Rhetorik eine demokratische Antwort entgegengesetzt wird. Diese Antwort darf sich jedoch nicht in Form eines Verbotes äußern (unter der Einschränkung, dass es sich dabei nicht um Volksverhetzung oder Gewaltaufrufe handelt; vgl. Müller 2020, S. 95). Die Begegnung muss unter dem Primat der Menschenrechte und der demokratischen Verfassung erfolgen, um „*Populisten im Rahmen demokratischer Debatten*“ dazu zu bringen, „*von ihren Alleinvertretungsansprüchen abzurücken oder sie gar ganz fahren zu lassen*“ (ebd., S. 96). Im Rahmen einer Demokratie kann und sollte eine demokratische Antwort nur durch die Auseinandersetzung und nicht durch den Ausschluss erfolgen (vgl. ebd., S. 97). Dieser Vorgang ist mit dem Begriff der „demokratischen Debattenkultur“ gemeint.

Für sie gilt selbiges wie für die Demokratie: Sie muss gelebt und gelernt werden! Dafür ist es notwendig, den Schüler\*innen diese Debattenkultur im Rahmen der politischen Bildung näher zu bringen, sie „*zu Wort kommen zu lassen*“ und „*über die Themen in einen Austausch zu gelangen*“ (Gessner 2018, S. 102). Dabei handelt es sich jedoch nicht nur um formelle Regeln für einen angemessenen Umgang miteinander, auch und gerade im streitbaren Dialog, sondern vielmehr um die Reflektion der Wirkung von Sprache und Denken, dass das letztere erst ein Resultat des ersteren ist: „*In diesem Sinne gäbe es für die Lehrerbildung vor allem ein Thema: Sprache und Sprechen. Selber sprechen! Selber*



*denken! Sich exponieren! Keine Nachsicht gegenüber dem Gerede!*“ (ebd., S. 104). Dieser Ansatz ist in der Wissenschaft nicht neu, so er doch auf die linguistische Wende des 20. Jahrhunderts zurückgeht. Es handelt sich um einen Perspektivwechsel, der Sprache nicht in ihrer Wirkung als „*neutrales Werkzeug*“ zur Beschreibung der Wirklichkeit verortet, sondern das Denken als Resultat der Sprache beschreibt, „*dass Erkenntnisse und Wissen durch Sprache strukturiert werden. Sprache wird demzufolge als eine ‚unhintergehbare Bedingung des Denkens‘ verstanden*“ (Varela/Khakpour 2019, S. 33). Die Praxis wird erst durch die Sprache hergestellt (vgl. Friedrichs 2019, S. 23f.), das demokratische „Wir“ entsteht erst aus dem respektvollen und toleranten gegenseitigen Umgang miteinander, während das populistische „Wir“ primär aus dem exkludierenden Umgang mit den Anderen begründet wird. Demnach handelt es sich bei der Sprache um die „*Realisierung einer gesellschaftlichen Ordnung und der darin verhandelbaren Positionen*“ (ebd., S. 37). Vor diesem Hintergrund muss es das Anliegen der politischen Bildung sein, ihren Teilnehmer\*innen zur kritischen Reflektion von (auch und besonders den eigenen) Sprachwirkungen und -folgen zu verhelfen, um so das Aufbrechen der „*heteronormativen Schranken*“ durch den „*Verzicht auf die Ausschreibung und das Sprechen rassistischer Begriffe*“ (ebd., S. 36) und exkludierender Grammatik nicht als Bedrohung für die eigene Freiheit, sondern als Grundlage einer demokratischen Debattenkultur, als Grundlage der Demokratie und somit als Grundlage einer Gesellschaft der Gleichen darzustellen. Doch „*Illusionär wäre die Vorstellung, die politische Bildung könnte dieser Problematik entgegen, indem sie sich auf ‚objektive‘ Wissensvermittlung beschränkt*“ (Sander 2013, S. 45). Solch eine ausgerichtete politische Bildung missachtet die Notwendigkeit, dass der Unterricht für die Schüler\*innen, für die heranwachsende Generation, einen geschützten Raum zum Sammeln von Erfahrungen darstellt (vgl. Gessner 2018, S. 113). Vielmehr sollte Bildung ein Perspektiven-öffnender Horizont sein, und kein verengendes Arsenal von messbaren und somit steuerbaren Lerngegenständen (vgl. ebd.). Denn das Schlimmste wäre es, „*wenn Fragen beantwortet werden, die Schülerinnen und Schüler nicht gestellt haben, und Fragen die Schülerinnen und Schüler gestellt haben, nicht beantwortet werden*“ (ebd., S. 106).

#### 6.4. Medien und Medienkritikfähigkeit

*„Dass Medien heute den Alltag von Politik und Gesellschaft prägen, gehört zu den gängigen Selbstverständlichkeiten und Allgemeinplätzen. Medien sind seit langem*

*nicht wegzudenkender Bestandteil gesellschaftlicher und politischer Kommunikation und üben auf diesem Weg erheblichen Einfluss aus. Denn Medien [...] dürfen nicht nur im Sinne eines Spiegels der Wirklichkeit als passiver Überträger und Vermittler von Informationen aufgefasst werden, sondern müssen vielmehr als aktives Element im sozialen und politischen Prozess verstanden werden, welches Wirklichkeit nicht nur vermittelt, sondern eben gerade herstellt. Medien verändern Politik genauso, wie die Politik die Medien verändert“ (Besand 2005, S. 419).*

Medien vermitteln an ihre Rezipient\*innen nicht nur Eindrücke von der Welt, sondern konstruieren diese vielmehr durch die Art und Weise ihrer Berichterstattung (vgl. Baumann et al. 2011; ebenso vgl. Hauk 2016, S. 38). Durch die Digitalisierung sind die gesellschaftlichen Lebensbereiche von Medien unterschiedlichster Art durchdrungen und prägen diese (vgl. Würfel et al. 2015, S. 176). Das Internet stellt in diesem Zusammenhang eine Besonderheit dar. Die traditionellen Massenmedien (Fernsehen, Radio, Presse) sind durch vor problematischen Inhalten schützende Strukturen geprägt, während dem Internet, insbesondere den sozialen Onlinemedien, diese fehlen (vgl. ebd.). In dem Fehlen dieser Strukturen, welche Prozesse um der Sicherheitswillen verlangsamen könnten, liegen sowohl die Chance der Medienentwicklung, die Vergrößerung der Informationsmenge und -geschwindigkeit, als auch die Gefahr, Unübersichtlichkeit und Orientierungsverluste, begründet (vgl. Besand 2005, S. 421).

*„Da die Herausforderung heute nicht mehr darin besteht, zur Information zu gelangen, sondern in der Informationsflut das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden, entscheidet der Einzelne heute zunehmend selbst, was er wahrnehmen möchte und wann er es wahrnehmen möchte“ (ebd.).*

Antidemokratische und rechte Gruppierungen haben die Beeinflussung der Wahrnehmung durch das Internet über die sozialen Medien für sich zu nutzen gelernt (vgl. Salzborn 2018, S. 65f.; ebenso vgl. Würfel et al. 2015, S. 181). Durch die Möglichkeit der Überwindung körperlicher, sozialer und kultureller Grenzen durch das Internet, ist es ihnen möglich, andere Öffentlichkeiten zu erreichen und durch polarisierende Inhalte (z.B. die Forderung: Einführung der Todesstrafe für Kinderschänder) diese in ihrer Wahrnehmung zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 177). Durch die Losgelöstheit von der „physischen Realität“ wird die Reflektion des eigenen Handelns und das der Anderen erschwert, wodurch affektive Reaktionen durch „nur ein paar Mausklicks“ provoziert und forciert

werden können (vgl. ebd., S. 177f.). Die Onlinemedien werden zu Werbezwecken instrumentalisiert, welche durch die Distanz zu der „physischen Realität“ ohne Hemmschwellen und Hindernisse wirken. In der Konsequenz erscheinen die zu transportierenden Inhalte ohne den wahrnehmbaren sozialen Druck als legitimiert (vgl. Salzborn 2018, S. 69) und die *„vermeintlich demokratische Online-Town-Hall wird ein populistischer Hallraum“* (Müller 2020, S. 57).

Ein ebenso beunruhigender Tatbestand wird bei der Betrachtung der Wirkungsweise von Medien und Populismus deutlich, sowohl durch *„eine zunehmende Vereinfachung komplexer gesellschaftlicher Prozesse bis hin auf den Verfallszustand eines simplifizierenden Slogans“* (Decker et al. 2010, S. 155) als auch durch die Etablierung von Unterhaltungsprogrammen zulasten der Kontroversität und des Bildungsauftrages: *„Wo gesellschaftliche Prozesse vereinfacht bis zur Unwahrheit dargestellt werden, vollzieht sich eine Erziehung zur Unmündigkeit“* (ebd.). In den Medien wirken Narrative, welche als Deutungsmuster in gesellschaftlichen Diskursen mitschwingen und einen wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung und das Verstehen haben (vgl. Herrmann 2019, S. 148). Sie werden durch die Medien in die Öffentlichkeit transportiert, nicht jedoch durch sie konstruiert, *„man kann sagen: Das Narrativ bestimmt, wie berichtet wird. Es bestätigt sich dann durch die Berichterstattung. Und so verfestigt es sich immer mehr“* (ebd., S. 158). Zu vergangenen, aktuellen oder zukünftigen gesellschaftlichen Thematiken gibt es jedoch nicht nur eine Narrative, sondern vielmehr konkurrieren verschiedene um die Deutungshoheit in einem Wettbewerb (vgl. ebd., S. 151). Sie beziehen sich vorrangig auf Emotionen und nicht auf Fakten (vgl. ebd., S. 155f.). Dieser Prozess lässt sich am Beispiel der Berichterstattung über die Flüchtlingskrise von 2015 nachverfolgen. Durch die schiere Masse der Beiträge und der Art und Weise ihrer Berichterstattung wurde ein Bild der gesellschaftlichen Überforderung transportiert, *„über Wochen, ja über Monate waren die Flüchtlinge das beherrschende Thema in den Nachrichten von Rundfunk und Zeitungen. Allein schon die schiere Flut der Beiträge konnte ein Gefühl der Überforderung berechtigt erscheinen lassen“* (Herrmann 2019, S. 154). Obgleich der Alltag des Großteils der Bevölkerung von diesen Ereignissen unberührt blieb, wurde doch durch die Medien ein Gefühl transportiert, ein Gefühl der Hilflosigkeit und der Unsicherheit (vgl. ebd.). Aus dieser Perspektive heraus wirkt insbesondere der Bezug auf rechtspopulistische Narrative verführerisch, so sie doch „schlüssige“ Deutungskonzepte zur Ursache und Lösung bieten (vgl. ebd., S. 158), polarisierend wirken (vgl. ebd., S. 147) und insgesamt die politische

Anpassung der Geschwindigkeit an die mediale Dauerbeobachtung durch ihre Charakteristika des „einzig wahren Volkswillens“ (vgl. Kap. 2.4. „Populismus erkennen - Zwischenfazit) und der daraus resultierenden „parlamentarischen Verdrossenheit von Diskussion und Kompromiss“ (vgl. Kap. 2.3.3: „Der populistische Moment des Neoliberalismus“) in sich zu vereinen scheinen (vgl. Hauk 2016, S. 48).

*„Auf diese Weise wird jedoch die Geschwindigkeit der Darstellungs- und Entscheidungspolitik zu einem politischen Machtfaktor, der Zögern und Abwarten als politisches Fehlverhalten bestraft und Folgenabschätzungen immer weniger belohnt. Wer als Politikerin oder Politiker auf ein bestimmtes Ereignis nicht sofort reagiert, würde in der Welt des digitalen Echtzeitjournalismus entweder nicht gehört oder von selber sofort kritisiert“ (ebd.).*

Diese Entwicklung stellt eine Bedrohung für den demokratischen Parlamentarismus dar, weil dieser auf Kompromisse, Diskussionen und somit auf Zeit angewiesen ist. Wenn die Geschwindigkeit der Medien als Maßstab für die Politik instrumentalisiert wird, geschieht dies *„auf Kosten der demokratischen Diskurs- und Aushandlungspolitik“* (ebd., S. 49).

Vor diesem Hintergrund muss es das Anliegen einer emanzipatorischen politischen Bildung sein, diese diskursiven Narrative den Schüler\*innen näher zu bringen, um zu verstehen, wie sie funktionieren, welche Emotionen mit ihnen einhergehen, welche Ursachen ihnen zugrunde liegen und welche Lösungsmöglichkeiten es gäbe könnte, ohne sich vereinfachenden Deutungskonzepten auf Basis eines Überwältigungsempfindens hinzugeben: *„Wird ein Narrativ erkannt, benannt und beschrieben, ist es eher möglich sich seiner Deutungsmacht zu entziehen. Es ist eher möglich, etwas Anderes zu denken“* (Herrmann 2019, S. 159). Sie müssen sich mit der politischen und medialen Kommunikation beschäftigen, um *„zwischen den in den Nachrichten dargestellten Fakten und den von Journalisten vorgenommenen Deutungen dieser Fakten zu unterscheiden“* (Deichmann 2019, S. 92).

Politik wird von den meisten Bürger\*innen primär über die Medien erfahren und gelebt, eher weniger durch einen direkten Kontakt mit politischen Akteur\*innen (vgl. Goll 2019, S. 169). In der Konsequenz dürfen Medien kein gesondertes Thema im Lehrplan sein, sondern müssen vielmehr einen integralen Bestandteil des Unterrichts darstellen (vgl. Be-

sand 2005, S. 423). Im Kontext der Förderung der politischen Handlungsfähigkeit bedeutet dies aber auch, dass die Medienkompetenz gefördert werden muss, denn *„In einem elementaren Sinn beginnt politisches Handeln schon bei der Fähigkeit, sich im Sinne von politischer Medienkompetenz gezielt zu informieren“* (Sander 2013, S. 92). Medienkompetenz begründet sich aus der Fähigkeit, Politik in den Medien zu identifizieren, zu analysieren und zu interpretieren, um Urteile mit Blick sowohl auf die eigene Person als auch auf die Gesellschaft zu treffen und auf dieser Grundlage handeln zu können (vgl. ebd.). Dafür müssen die Schüler\*innen zur Orientierung in der Medienlandschaft im Rahmen des Unterrichts begleitet werden, um *„mediale Wirklichkeitskonstruktionen zu entziffern, zu interpretieren und zu bewerten“* (Schmitt et al. 2020, S. 31). Die Notwendigkeit zur Förderung dieser Fähigkeit wird insbesondere bei der Betrachtung der rechtspopulistischen *„Agitation gegen die Medien“* deutlich, *„die in dem Stereotyp der ‚Lügenpresse‘ symbolisiert ist“* (Deichmann 2019, S. 91) mit dem Ziel, die Glaubwürdigkeit medialer Berichterstattung, welche entgegen der populistischen Narrative wirkt, nachhaltig zu beschädigen (vgl. ebd., S. 91f.). Bei der Medienkompetenz handelt es sich somit vielmehr um Medienkritikfähigkeit zur Auseinandersetzung mit den Wirkungen ihrer als um aktives Medienhandeln (vgl. Schmitt et al. 2020, S. 32f.; ebenso vgl. Hauk 2016, S. 73). Durch die vielfältigen Möglichkeiten des Internets zur Wissensbeschaffung und Informationsaufnahme ist der Kontakt mit populistischen und auch extremistischen Botschaften keine Eventualität, sondern eine Unvermeidbarkeit: Die heranwachsende Generation *„vor dem Kontakt mit diesen zu bewahren, scheint ein Ding der Unmöglichkeit“* (Schmitt et al. 2020, S. 40). Vor diesem Hintergrund ist es eine Notwendigkeit für die Demokratie, im Rahmen des Unterrichts *„ihre Kritikfähigkeit im Umgang mit derartigen Angeboten als zentrale Facette von Medienkompetenz zu fördern“* (ebd.). Zu diesem Zweck ist es jedoch unabdingbar, den Lehrer\*innen im Rahmen ihrer Professionalität flexible Autonomie-spielräume zu gewährleisten, um *„möglichst zeitnah im Unterricht auf aktuelle politische Ereignisse zu reagieren, die jedoch aufgrund ihrer Unvorhersehbarkeit in keinem Lehrplan oder bildungspolitischen Rahmenkatalog [...] erscheinen“* (Hauk 2016, S. 63) und den Schüler\*innen durch ergebnisoffenen, an ihre Lebenswelten orientierten Unterricht eigene und freie Urteile ermöglichen zu können:

*„An educated man ... if he is wise, just when a crowd is filled with enthusiasm and emotion, will leave it and will go off by himself to form his own judgement“* (Sumner in Schmitt et al. 2020, S. 30).

## 7. Schlussbetrachtung

Die mit dieser Masterarbeit verfolgte Intention liegt begründet in dem Sichtbarmachen der Bedrohungslage im Kontext einer „Doppelten Belagerung der Demokratie“ und dem Aufzeigen von Möglichkeiten einer emanzipatorischen politischen Bildung dieser Bedrohung entgegenzutreten. Dafür habe ich zunächst das Wesen des Populismus näher präzisiert: seine „dünne Ideologie“ und die Notwendigkeit einer „Wirtsideoogie“ (vgl. Freedom 2016). Ferner habe ich sowohl aufgezeigt, dass Populismus nur über die Gruppenkonstruktion von Eigenen und Fremden und die daraus resultierende Herstellung eines sozio-politischen Feindes mit den hierzu verwendeten Stilmitteln der Emotionalisierung, Sprache und Moralisierung (vgl. Kap. 2.1.2) zu erreichen ist (vgl. Laclau 2017, S. 234) als auch die Hintergründe seiner Entstehung und Etablierung bezogen auf Emotionen, Dissonanzerlebnisse und dem populistischen Moment des Neoliberalismus dargestellt (vgl. Kap. 2.2). Sowohl bei der Betrachtung seiner Funktionsweise als auch der seiner Entstehung zugrundeliegenden Motive handelt es sich nur um notwendige, nicht jedoch um für seine Erklärung hinreichende Kriterien: Erst an dem in seiner inneren Logik befindenden moralischen Alleinvertretungsanspruch sind der Populismus und seine entsprechenden Vertreter\*innen erkennbar (vgl. Kap. 2.3).

Die erste „Belagerung der Demokratie“ stellt die aus dem Populismus abgeleitete Strömung des Rechtspopulismus dar. Dieser ist insofern eine Bedrohung für die Demokratie, als dass er in seinem Kern antipluralistisch und somit in der Folge antidemokratisch ist. Darüber hinaus erweist sich die Bezeichnung des Rechtspopulismus als ein inhaltsleeres Etikett, dass es rechtsextremen, rassistischen und diskriminierenden Denkweisen und Praxen ermöglicht hat, im demokratischen Rahmen wirksam zu sein. Es kam vielmehr zu einer Begriffsgleichsetzung von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus, während gleichzeitig zweiterer nur am Rand und nicht innerhalb der demokratischen Gesellschaft verortet und (an-)erkannt wurde (vgl. Kap. 3). Wodurch in der Konsequenz seine alltagswirklichen Praktiken und Erscheinungen nicht als solche (an-)erkannt wurden. Für eine demokratische Begegnung sowohl mit dem Rechtspopulismus als auch mit dem Rechtsextremismus ist insofern eine präzise Trennlinie zur Unterscheidung ihrer zentral: Nach Carl Deichmann ist diese Linie dann überschritten, wenn sich der Alleinvertretungsanspruch und die Konzepte der Weltdeutung aus rassistischen Elementen speisen, dann darf

nicht mehr von Rechtspopulismus geredet, vielmehr muss dieser dann als Rechtsextremismus (an-)erkannt und als solchem begegnet werden (vgl. Deichmann 2019, S. 95). Ebenso erfolgte durch den Deckmantel des inhaltsleeren Etiketts des Rechtspopulismus eine sprachliche Einflussnahme auf den demokratischen Raum des Sagbaren im Rahmen einer Umkodierung. In der Konsequenz konnten rechte Botschaften in diesem Raum etabliert und ein Teil der gesellschaftlichen Normalität werden, was wiederum die Empfänglichkeit der Bevölkerung gegenüber diesen Botschaften begünstigt (vgl. Kap. 3.2).

Es gilt jedoch herauszustellen, dass der Populismus als eines der Resultate repräsentativer Demokratien zu betrachten ist und nicht als ein Gegenpol zur Demokratie. Das schematische Denken in Gegensätzen versperrt den Blick auf die Wirklichkeit, so warnte schon Max Horkheimer im 20. Jahrhundert in seiner Begrüßungsrede eines neuen universitären Jahrgangs:

*„Ich möchte Sie davor warnen - und eben diese Warnung ist vielleicht ein Stück Bildung -, mit solchen Gegensätzen allzu rasch zu hantieren; das eindringende Verständnis der sich ungleichartig entfaltenden Momente geschichtlicher Strukturen läßt sich durch keine schematische Klassifikation ersetzen“* (Horkheimer 1985, S. 414).

Repräsentation ist in ihrem Kern kein demokratisches Prinzip (vgl. Müller 2020, S. 134): *„Der Populismus ist ein Schatten der repräsentativen Demokratie“* (ebd., S. 18). Somit muss die Demokratie auch die Begegnung des Populismus als ihre Aufgabe anerkennen, um die Deutungshoheit über das Wesen der Demokratie nicht den Populist\*innen zu überlassen.

Um dem Rechtspopulismus demokratisch begegnen zu können, benötigt es mündige Bürger\*innen. Für die Förderung dieser mündigen Bürger\*innen trägt im Schwerpunkt die politische Bildung die Verantwortung. Dafür sollen die Akteur\*innen der formalen und non-formalen politischen Bildung das erklärte Ziel der Mündigkeit durch die Förderung von Urteils- und Handlungsfähigkeit verbunden mit der Förderung des Mutes zur Freiheit erreichen (vgl. Kap. 4). Die Politische Bildung als Teilsystem des Bildungswesens sieht sich jedoch einer weiteren Bedrohung gegenüber: Der Ökonomisierung. Diese ist ein Transformationsprozess, gekennzeichnet durch die Logik der Zweckrationalität nach dem Primat der Effizienz (vgl. Kap. 5). Durch Bildungsstandards sollen pädagogische Pro-

zesse im System der Schule standardisiert und messbar gemacht werden. Solch eine Verwendung von Bildungsstandards ist jedoch schon aufgrund des Wesens von Standards und der Natura des Bildungssystems, insbesondere der politischen Bildung, kritisch zu betrachten. Standards dienen der Vereinheitlichung und der Vergleichbarmachung, während politische Bildung der Förderung von Individualität gemäß dem pluralistischen Fundament der Demokratie dient: *„Politische Bildung arbeitet also nicht an der Vereinheitlichung, sondern fördert eine Vervielfältigung von Identitäten, die freilich durch ihre wechselseitige Anerkennung in einer freiheitlichen politischen Ordnung miteinander verbunden sind“* (Sander 2013, S. 58). In der Konsequenz wird eine demokratische Vernunft durch eine ökonomische ersetzt und die schulischen Akteur\*innen werden für den Bildungserfolg der Schüler\*innen zur Rechenschaft gezogen, wodurch sich eine Kultur des Misstrauens etabliert, die durch die versuchte Einflussnahme politischer Parteien wie der AfD und ihrem Projekt „Neutrale Schule“ verstärkt wird. Darüber hinaus wird durch die Logik der Zweckrationalität die demokratische Diskursfähigkeit geschwächt. Es wird vermittelt, dass es für jedes Problem „die eine“, „die effizienteste“ Lösung gäbe. Diese Entwicklung und Transformation der politischen Bildung ist heute deutlich erkennbar: An der Etablierung neuer Schulfächer wie „Wirtschaft“ zulasten der „Politischen Bildung“; an dem geförderten und von der Politik konstruierten Wettbewerb in den Angeboten der non-formalen politischen Bildung (vgl. Ballhausen 2019, S. 16); und an der Anpassung der feldeigenen Logik der politischen Bildung mit dem Fundament der Mündigkeit an wirtschaftliche Verhältnisse:

*„Als spezifisches Erkenntnisinteresse des Ökonomen wird die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation (eines Individuums, einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft und der Menschheit) angesehen. Sein wichtigster, wenn auch nicht alleiniger Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist die Effizienz. Demzufolge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das Individuum befähigen, besser respektive effizient zu wirtschaften - gleich in welchem Gegenstandsbereich“* (Retzmann 2011).

An dieser Stelle gilt es erneut hervorzuheben, dass die Förderung von wirtschaftlichen Kompetenzen und die Etablierung der ökonomischen Rationalität per se keine negativ zu bewertenden Entwicklungen darstellen. Jedoch sind die dargestellte Übergeneralisierung und die der Zweckrationalität immanente hegemoniale Forderung (*„gleich in welchem*



*Gegenstandsbereich*“; ebd.) durchaus als Bedrohung zu bewerten. Es handelt sich nicht um eine Erweiterung der Kompetenzen im Rahmen des Bildungssystems, sondern um eine Ersetzung von politischer Mündigkeit und demokratischer Teilhabe durch wirtschaftliche Mündigkeit und wirtschaftliche Teilhabe. In der Folge wird nicht mehr über die Ziele von Bildung, sondern über die notwendigen und effizientesten Mittel zur Erreichung mess- und definierbarer Ziele diskutiert. Die junge Generation wird innerhalb der ökonomischen Ordnung zu einem „homo oeconomicus“ (Brown 2015) sozialisiert, entgegen einer eigentlichen Unterstützung der Subjektivierungsförderung im Rahmen individuellen Denkens und Handelns (vgl. Gomolla 2012, S. 534).

Für die Auseinandersetzung mit dem Rechtspopulismus stehen der politischen Bildung nach Anja Besand drei Strategien zu Verfügung:

*„Eine kurativ-paternalistische Strategie, die rechtspopulistische Deutungen gewissermaßen als Therapiefall behandelt, eine sachorientiert-pädagogische Strategie, die sich durch Wissensvermittlung zu helfen versucht und eine emanzipatorische Strategie, die mit diskursiver Auseinandersetzung auf Rechtspopulismus reagiert“* (Besand in Winckler 2019, S. 103).

Während die erste Strategie durch ein augenscheinliches Misstrauen und die Notwendigkeit zur Behandlung der Denk- und Deutungskonzepte der jungen Menschen als Pathologien gekennzeichnet ist, sieht sich die zweite Strategie durch eine Vermittlung von Wissen einer Gefahr gegenüber, die die Auseinandersetzung auf eben diese Wissensvermittlung zu beschränken vermag, ohne kritisches Erdenken unterschiedlicher Positionen zu ermöglichen. Somit bleibt zur demokratischen Begegnung noch die emanzipatorische Strategie, welche jedoch aufgrund ihrer immanenten Komplexität insbesondere für die politischen Bildner\*innen oftmals eine Überforderung darstellt (vgl. ebd.). Um dieser Überforderung durch Handlungssicherheit entgegenzutreten, habe ich Möglichkeiten der Begegnung von Rechtspopulismus durch eine emanzipatorische politische Bildung dargestellt. Handlungssicherheit beginnt bei der Sicherheit über die Handlungsgrundlage: dem Beutelsbacher Konsens. Insbesondere das Kontroversitätsgebot stellt für die politischen Bildner\*innen der formalen und non-formalen politischen Bildung eine Herausforderung dar, aufgrund der Forderung von Neutralität und Rationalität. Dazu habe ich gezeigt, dass Neutralität nicht Gleichgültigkeit bedeuten darf und dass Emotionen und Leidenschaft nicht von einer Wissenschaftsorientierung ausgeschlossen sind (vgl. Kap. 6.1). Ebenfalls sieht sich eine emanzipatorische politische Bildung der Herausforderung von

Wahrheit und Lüge als Stilmittel der Politik, sowie von Vergangenheit und Gegenwart als Zugang zu gesellschaftlich kontroversen Thematiken wie Rassismus gegenüber. Durch die dialektische Bildung sollen die Schüler\*innen die Komplexität der modernen Gesellschaft anerkennen, ihre Handlungsmöglichkeiten in dieser erkennen und dichotome Deutungskonzepte und Vorurteile zur Erklärung dieser Dissonanzerlebnisse überwinden (vgl. Kap. 6.2). Ebenfalls muss es ein zentrales Anliegen einer emanzipatorischen Bildung sein, Sprachkritikfähigkeit zu fördern, damit die (alltags-)rassistischen und diskriminierenden Botschaften getragen durch die Sprache als solche erkannt und reflektiert werden können, ohne sich davon in der eigenen Freiheit eingeschränkt zu fühlen (vgl. Kap. 6.3). Ebenso müssen die Medien als integraler Bestandteil der Angebote von politischer Bildung behandelt werden. Medienkompetenz beginnt bereits beim aktiven Handeln, geht aber im Sinne der Medienkritikfähigkeit auch darüber hinaus. Die politische Bildung muss den Schüler\*innen im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Orientierung in der Medienlandschaft ermöglichen, insbesondere durch das Erkennen von Narrativen und versteckten Botschaften, damit sie rechtspopulistische und rechtsextreme als solche erkennen und ihnen demokratisch entgegentreten können (vgl. Kap. 6.4).

An dieser Stelle muss ich jedoch kritisch anmerken, dass das Potenzial einer emanzipatorischen Bildung eine Möglichkeit zur demokratischen Begegnung darstellt, jedoch keiner Garantie gleicht, denn *„Bildung immunisiert nicht automatisch gegenüber völkisch-rassistischen Einstellungen“* (Kurth 2018, S. 174). Jedoch bietet die emanzipatorische Bildung eine Chance,

*„durch die Heranwachsende das Potenzial ihrer Autonomie erkennen und nutzen können, durch die sie die freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit in einem untrennbaren Zusammenhang mit der Freiheit ihrer Mitmenschen denken können, durch die sie sich politischer Manipulation erwehren können, durch die sie die historische Entwicklung der freiheitlichen Demokratie reflektieren und als Errungenschaft wertschätzen können“* (Droll 2019, S. 11).

Ihnen muss diese demokratische Haltung jedoch erst im Rahmen der politischen Bildung vorgelebt werden, damit sie diese erlernen können. Dafür benötigt es politische Bildner\*innen, die nicht den Fokus auf konkretisier- und operationalisierbare pädagogische Ziele legen und nicht im Rahmen einer Logik der Zweckrationalität auf objektive Wissensvermittlung ausweichen müssen, um im Wettbewerb auf dem Quasi-Markt des Bildungswesens zu überdauern. Dafür bedarf es jedoch ein Umdenken der Politik, dass die

Notwendigkeit der Mündigkeitsförderung durch die politische Bildung für eine demokratische Gesellschaft anerkennt. Denn wird Demokratie nicht gelebt, kann sie nicht gelernt werden (und umgekehrt!). Auf Basis der Menschenrechte muss rechtspopulistischen Botschaften entgegnet werden, allein schon, um eine demokratische Antwort mit in den diskursiven Raum zu stellen und die Deutungshoheit nicht den Populist\*innen zu überlassen, denn *„Unsere Welt, die Welt der Demokraten, ist zwar nicht die beste aller denkbaren politischen Welten, aber doch ist sie die beste aller politischen Welten, von deren historischen Existenz wir Kenntnis haben“* (Popper 2016, S. 45). Wir dürfen uns nicht von der Demokratie *„abwenden, nur weil sie ihre Versprechen bislang nicht einlöst. Wenn wir die Demokratie aufgeben, dann geben wir auch die Hoffnung auf die Vereinigung von Freiheit und Gleichheit auf“* (Brown 2017, S. 60). Dafür ist es erforderlich, das Bildungssystem im Sinne einer Förderung von Mündigkeit zu reformieren und diesen nicht-technokratisierbaren pädagogischen, für eine demokratische Gesellschaft existenziellen Bereich des Bildungswesens an einer freien Entfaltung der Persönlichkeit und der Förderung von Akzeptanz und Vielfalt und nicht an Einheitlichkeit und messbarem Wissen auszurichten.

An dieser Stelle möchte ich als einen möglichen Ausgangspunkt weiterer Überlegungen auf die Denktradition Wilhelm Humboldts verweisen:

*„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne dass er sich selbst deutlich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt“* (Humboldt 1980, S. 235).

Bildung sollte primär der Förderung von Individualität des und der Einzelnen dienen und sollte nicht ausschließlich auf eine Anpassung an das wirtschaftliche Arbeitsleben abzie-

len. Sie sollte den Lernenden die Möglichkeit bieten, neue und in sich vielfältige Perspektiven einzunehmen, um verschiedene Ergebnisse von Deutungskonzepten zu erdenken und die Welt mit anderen Augen zu betrachten. Das Ziel sollte nicht das Erreichen eines mess-, vergleich- und zertifizierbaren Abschlusses sein, sondern nur ein Resultat des Lernens um der Bildung willen. Ebenso muss die politische Bildung sich von dem Anspruch der Feuerwehr und auch der zielgerichteten Prävention lösen, um Vorurteilsstrukturen aufzubrechen und rassistischen und diskriminierenden Alltagspraxen und Strukturen entgegenzutreten zu können. Es handelt sich dabei ebenfalls um ein Resultat eines ergebnisoffenen Bildungsprozesses, nicht jedoch um sein konkretes Ziel. Politische Bildung muss die Bedeutung der Menschenrechte nicht nur lehren, sondern vorleben: Toleranz, Akzeptanz und die Betrachtung als einander gleich(-wertig) bilden erst das Fundament einer demokratischen Gesellschaft der Gleichen. Und am wichtigsten: Es liegt insbesondere in der Verantwortung der Vertreter\*innen der politischen Bildung, rechtsextremen, rechtspopulistischen, rassistischen, diskriminierenden und herabwertenden Botschaften in der Öffentlichkeit entgegenzutreten, um eine Haltung vorzuleben, an der sich die jungen Menschen und die noch unentschlossenen orientieren können, um somit das demokratische Miteinander, das demokratische „Wir“ und in der Konsequenz die Demokratie zu stärken.

## 8. Literaturverzeichnis

**Adorno, Theodor W. (1970):** Erziehung zur Mündigkeit - Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Kadelbach, Gerd (Hrsg.). Frankfurt.

**Ahlheim, Klaus (2005):** Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S., 379-391.

**Ahlheim, Klaus (2012):** Die „weiße Flagge gehißt“? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses. In: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover, S. 75-92.

**Ahlheim, Klaus (2015):** Fremdenfeindliche Vorurteile als Thema der politischen Bildung. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn, S. 55-64.

**Akbaba, Yaliz (2019):** Stereotypisierung als Rassismus. Der wertschätzende Ausschluss von migrationsanderen Lehrer\*innen. In: Hafenegger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt, S. 109-118.

**Attia, Iman (2018):** Was ist neu und was rechts am antimuslimischen Rassismus extrem rechter Argumentationen? In: Gomolla, Mechthild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Basel, S. 93-109.

**Backes, Uwe/Jesse, Eckhard (1983):** Demokratie und Extremismus. Anmerkungen zu einem antithetischen Begriffspaar. Politik und Zeitgeschichte, Heft 44. Bonn, S. 3-18.

**Ballhausen, Ulrich (2019):** Ökonomisierungs- und Entpolitisierungstendenzen in der nonformalen Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Heft 3. Frankfurt, S. 14-15.

**Bayertz, Kurth (2011):** Die instrumentelle Rationalität der Wissenschaft: Eine Metakritik. In: Arnsward, Ulrich/Schütt, Hans-Peter (Hrsg.): Rationalität und Irrationalität in den Wissenschaften. Wiesbaden, S. 160-172.

**Becker, Heller (2015):** Mehr Mut! Politische Bildung im Vorhof des Rechtsextremismus. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn, S. 86-94.

**Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (2011):** Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden, S. 9-33.

**Bellmann, Johannes (2015):** Symptome einer gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft Heft 50/Jg. 26. Wiesbaden, S. 45-54.

**Berkemeyer, Nils/Feldhoff, Tobias/Brüsemeister, Thomas (2008):** Schulischer Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizit der Schule? In: Langer, Roman (Hrsg.): ‚Warum tun die das?‘. Wiesbaden, S. 149-172.

**Besand, Anja (2005):** Medienerziehung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 419-429.

**Biesta, Gert (2011):** Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 95-121.

**Bock, Bettina M. (2020):** Sprache und kommunikatives Handeln in Bildungsinstitutionen. In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprachkritik. Berlin, S. 310-318.

**Bonow, Renate (2015):** Eine schulische Präventionsagentur gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn, S. 124-130.

**Borstel, Dierk (2017):** Der Rechtspopulismus verdeckt die alte Militanz. Wachablösung am rechten Rand? In: Bozay, Kemal/Borstel, Dirk (Hrsg.): Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 25-40.

**Bozay, Kemal/Borstel, Dierk (2017):** Einleitung. In: Bozay, Kemal/Borstel, Dirk (Hrsg.): Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 1-5.

**Brand-Hörsting, Birgit (2019):** Wertschätzende Kommunikation für Pflegefachkräfte und Ärzte. Paderborn.

**Breit, Gotthard (2005):** Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 108-125.

**Bremer, Helmut/Gerdes, Jürgen (2012):** Politische Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 683-701.

**Brown, Wendy (2015):** Der totale Homo oeconomicus. Wie der Neoliberalismus den Souverän abschafft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. Heft 12. Berlin, S. 69-82.

**Brown, Wendy (2017):** Demokratie unter Beschuss: Donald Trump und der apokalyptische Populismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. Heft 8. Berlin, S. 46-60.

**Charim, Isolde (2018):** Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert. Wien.

**Cremer, Hendrik (2019):** Analyse. Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.

**Decker, Oliver/Weißmann, Marliese/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2010):** Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). Springe.

**Deichmann, Carl (2019):** Neue Herausforderungen für die politische Bildung durch Populismus und Extremismus im „postfaktischen Zeitalter“. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 83-100.

**Deichmann, Carl/May, Michael (2019):** Einführung. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. XI-XVII.

**Delors, Jaques (1997):** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied.

**Droll, Max (2019):** „Abenteuer Freiheit“ – Ziele politischer Bildung in einer verunsicherten Gesellschaft. In: Deichmann, C./May, M. (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 3-12.

**Dürr, Tina/Georg, Eva (2019):** Die Unsichtbarkeit von Rassismus an Schulen. In: Hafener, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt, S. 119-133.

**Eis, Andreas (2019):** Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung schulischer Politischer Bildung? In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 3/2019. Frankfurt am Main, S. 8-10.

**Eribon, Didier (2019):** Rückkehr nach Reims. 19. Auflage. Berlin.

**Fischer, Kurt Gerhard (1973):** Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart.

**Flechtner, Eric (2018):** Politische Bildung als Präventionsmaßnahme gegen rechte Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft. Hamburg.

**Fischer, Christian (2018):** Idee, Methode, Aneignung. Eine Rekonstruktion ihrer Zusammenhänge anhand einer Fallstudie über die Grenzen der Meinungsfreiheit. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politische Ideen und politische Bildung. Wiesbaden, S. 117-134.

**Fischer, Christian (2019):** Die Problemstudie PEGIDA – Über die Art und Weise der Auseinandersetzung im Unterricht. Didaktische Konzeption und hermeneutische Rekonstruktion. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 137-152.

**Freedon, Michael (2016):** After the Brexit referendum: revisiting populism as an ideology. Journal of Political Ideologies, Heft 22. Abingdon, S. 1-11.

**Friedrichs, Werner (2019):** Der einbildende Bildner. Politische Bildung im postfaktischen Zeitalter. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 13-28.

**Gadinger, Frank (2019):** Lügenpresse, gesunder Volkskörper, tatkräftiger Macher: Erzählformen des Populismus. In: Müller, Michael/Precht, Jorn (Hrsg.): Narrative des Populismus. Erzählmuster und -strukturen populistischer Politik. Wiesbaden, S. 115-146.

**Gagel, Walter (1995):** Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. 2. Auflage. Opladen.



**Gessner, Susann (2018):** Politische Ideen und Theorien: Chancen für politische Bildung. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politische Ideen und politische Bildung. Wiesbaden, S. 101-116.

**Goll, Thomas (2019):** Was machen die Dinge mit den Lernenden? – Phänomenografische Zugänge in der politischen Bildung. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 169-179.

**Gomolla, Mechtild, Radtke, Frank-Olaf (2002):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

**Gomolla, Mechtild (2012):** Erziehung und Bildung in Zeiten von Effektivität, Effizienz und Evidenz. Ein Rezensionssessay zu Gert J.J. Biesta. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Bd. 88, Ausgabe 3. Paderborn, S. 532-538.

**Gomolla, Mechtild (2018):** Perspektiven der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierung im schulischen Bildungssystem vor dem Hintergrund des NSU-Komplexes. In: Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Basel, S. 245-268.

**Grammes, Tillmann (2005):** Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 126-145.

**Guski, Alexandra (2007):** Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern.

**Hafeneger, Benno (2019):** „Innere Herausbildung“ von Rassismus. Anmerkungen zu einer vergessenen Denktradition. In: Hafeneger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt, S. 19-32.

**Hafeneger, Benno /Widmaier, Benedikt (2019):** Warum rassismuskritische politische Bildung? In: Hafeneger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt, S. 9-15.

**Hauk, Dennis (2016):** Digitale Medien in der politischen Bildung. Anforderungen und Zugänge an das Politik-Verstehen im 21. Jahrhundert. Wiesbaden.

**Häusler, Alexander/Roeser, Rainer (2016):** Die „Alternative für Deutschland“ – eine Antwort auf die rechtspopulistische Lücke? In: Braun, Stephan/Geisler, Alexander/Gers-ter, Martin (Hrsg.): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Ant-worten. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 101-128.

**Hedtke, Reinhold (2019):** Wirtschaft ohne Politik? Zur Entpolitisierung der ökonomi-schen Bildung. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 3/2019. Frankfurt, S. 12-14.

**Hehlmann, Thomas (2018):** Kommunikation und Gesundheit. Grundlage einer Theorie der Gesundheitskommunikation. Wiesbaden.

**Heinke, Lutz (2015):** Die dauerhafte Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus – eine Herausforderung an die Erwachsenenbildung. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn, S. 115-123.

**Heinrich, Gudrun (2015):** Politische Bildung unbeeindruckt? Der NSU als Herausfor-derung für die formale politische Bildung. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn, S. 65-74.

**Heisterhagen, Nils (2015):** Über Ökonomisierung. Zur Notwendigkeit einer neuen Frei-heitsidee. In: Schroeder, Wolfgang/Bogedan, Claudia (Hrsg.): Gute Arbeit und soziale Gerechtigkeit im 21. Jahrhundert. Baden-Baden, S. 23-51.

**Herrmann, Friederike (2019):** Unbemerkte Botschaften. Wie Populismus in die Leit-medien einfließt. In: Müller, Michael/Precht, Jorn (Hrsg.): Narrative des Populismus. Er-zählmuster und -strukturen populistischer Politik. Wiesbaden, S. 147-162.

**Herzog, Walter (2011):** Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Bellmann, Jo-hannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden, S. 123-145.

**Herzog, Walter (2013):** Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart.

**Himmelmann, Gerhard (2002):** Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 21-39.

- Högl, Eva (2015):** Die Arbeit des Untersuchungsausschusses zur Terrorgruppe „Nationalsozialistischer Untergrund“ und seine Empfehlungen. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn, S. 26-32.
- Höhne, Thomas (2012):** Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 797-812.
- Höhne, Thomas (2015):** Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden.
- Honecker, Martin (2017):** Auf der Suche nach Orientierung im Labyrinth der Ethik. 1. Auflage. Stuttgart.
- Horkheimer, Max (1985):** Begriff der Bildung. In: Horkheimer, Max (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt am Main: S. 409-419.
- Humboldt, Wilhelm (1980):** Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Werke in 5 Bänden. Bd. 1. 3. Aufl. Darmstadt, S. 234-240.
- Jaschke, Hans-Gerd (1994):** Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder. Opladen.
- Jesse, Eckhard (2019):** Das Aufkommen der Alternative für Deutschland. Deutschland ist kein Ausnahmefall mehr. In: Brinkmann, Heinz Ulrich/Panreck, Isabelle-Christine (Hrsg.): Rechtspopulismus in Einwanderungsgesellschaften. Die politische Auseinandersetzung um Migration und Integration. Wiesbaden, S. 97-131.
- Jullien, François (2018):** Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. 4. Auflage. Berlin.
- Kalwa, Nina (2020):** Islamdiskurs. In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprachkritik. Stuttgart, S. 252-258.
- Kanbicak, Türkan (2019):** Schule mit ohne Rassismus. In: Hafener, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt, S. 134-147.
- Kant, Immanuel (1977):** Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Kant-Werkausgabe. Band XI. Frankfurt am Main.

**Klafki, Wolfgang (2007):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim.

**Kusche, Robert/Hübler, Andrea (2015):** Beratung von Betroffenen rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt nach dem NSU. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn, S. 145-155.

**Kurth, Alexandra (2018):** „Ein ‚Mangel‘ hinsichtlich der Abstammung ist schlechterdings nicht ausgleichbar“. Rassismus und völkisches Denken in der Deutschen Burschenschaft. In: Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Basel, S. 161-178.

**Laclau, Ernesto (2017):** Warum Populismus. In: Marchart, Oliver (Hrsg.): Ordnungen des Politischen. Einsätze und Wirkungen der Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wiesbaden, S. 233-240.

**Lahner, Alexander (2012):** Aufklärung und politische Bildung. In: Ahlheim, K./Schillo, J. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover, S. 48-62.

**Lange, Dirk (2012):** Das Bürgerbewusstsein und der Beutelsbacher Konsens in der außerschulischen Bildung. In: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover, S. 63-74.

**Leiss, Elisabeth (2020):** Sprachphilosophische Grundlagen. In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprachkritik. Stuttgart, S. 7-13.

**Lösch, Betina/Oeftering, Tonio/Pohl, Kerstin/Reinhardt, Sybille/Wohnig, Alexander (2019):** Die Politische Bildung und das Politische. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Heft 3. Frankfurt am Main, S. 16-20.

**Lorenzer, Alfred (1972):** Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. 1. Auflage. Frankfurt am Main.

**May, Michael (2019):** Politische Urteilsbildung in der politischen Bildung und „Postfaktizität“ – Eine Problembestimmung. In: Deichmann, Carl/Michael, May (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 39-55.

**Massing, Peter (2003):** Politische Bildung. In: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems. Fünfte, aktualisierte Auflage. Opladen, S. 500-509.

**Massing, Peter (2005):** Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach Taunus, S. 62-75.

**Meints-Stender, Waltraud (2018):** Form und Prinzip. Die Montesquieusche Unterscheidung als heuristische Hypothese für eine kritische politische Theorie – ein Versuch. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politische Ideen und politische Bildung. Wiesbaden, S. 135-149.

**Memmi, Albert (1992):** Rassismus. Hamburg.

**Messerschmidt, Astrid (2018):** Alltagsrassismus und Rechtspopulismus. In: Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Basel, S. 61-79.

**Meyer-Wolters, Hartmut (2011):** Evidenzbasiertes pädagogisches Handeln. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden, S. 147-172.

**Morshäuser, Bodo (1992):** Hauptsache Deutsch. Frankfurt am Main.

**Müller, Jan-Werner (2020):** Was ist Populismus. Ein Essay. 6. Auflage. Berlin.

**Oeftering, Tonio (2019):** Hannah Arendts „Wahrheit und Politik“ – eine fachdidaktische Lektüre vor dem Hintergrund des aufziehenden Zeitalters der „postfaktischen Politik“. In: Deichmann, Carl/Micheal, May (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 29-38.

**Panreck, Isabelle-Christine (2019):** Rechtspopulismus – historisches Phänomen, politischer Kampfbegriff, analytisches Konzept? In: Brinkmann, Heinz Ulrich/Panreck, Isabelle-Christine (Hrsg.): Rechtspopulismus in Einwanderungsgesellschaften. Die politische Auseinandersetzung um Migration und Integration. Wiesbaden, S. 25-41.

**Panreck, Isabelle-Christine/Brinkmann, Heinz Ulrich (2019):** Migration und Rechtspopulismus – zwei Seiten einer Medaille? Eine gängige These der Rechtspopulismusforschung auf dem Prüfstand. In: Brinkmann, Heinz Ulrich/Panreck, Isabelle-Christine (Hrsg.): Rechtspopulismus in Einwanderungsgesellschaften. Die politische Auseinandersetzung um Migration und Integration. Wiesbaden, S. 1-21.

**Paschalidou, Anastasia (2019):** Rassismuskritik als pädagogische Querschnittsaufgabe? In: Hafener, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt, S. 92-106.

**Popper, Karl R. (2016):** Freiheit und intellektuelle Verantwortung. Politische Vorträge und Aufsätze aus sechs Jahrzehnten. Tübingen.

**Priester, Karin (2011):** Definitionen und Typologien des Populismus. Soziale Welt, 62. Jg. Heft 2. Baden-Baden, S. 185-198.

**Priester, Karin (2019):** Umriss des populistischen Narrativs als Identitätspolitik. In: Müller, Michael/Precht, Jorn (Hrsg.): Narrative des Populismus. Erzählmuster und -strukturen populistischer Politik. Wiesbaden, S. 11-25.

**Quent, Matthias (2018):** Rassismus als Fluchtpunkt der Dissonanzgesellschaft. Überlegungen zu den Entstehungshintergründen des NSU. In: Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Basel, S. 143-160.

**Quent, Matthias (2019):** Politische Bildung auf den Prüfstand: Plädoyer für einen neuen Umgang mit Rechtsradikalismus. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Heft 3. Frankfurt am Main, S. 25-27.

**Radvan, Heike (2018):** Geschlechterreflektierende Prävention von Rechtsextremismus. Frage nach einer professionsethischen Haltung. In: Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Basel, S. 229-244.

**Rassool, Naz/Morley, Louise (2000):** School effectiveness and this displacement of equity discourses in education. In: Race Ethnicity and Education 3 (3). London, S. 237-258.

**Reichenbach, Roland (2013):** Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze.

**Rosanvallon, Pierre (2017):** Die Gesellschaft der Gleichen. Berlin.

**Salzborn Samuel (2016):** Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 321.

**Salzborn, Samuel (2018):** Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 3. Auflage. Baden-Baden.

**Sander, Wolfgang (2005a):** Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 254-264.

**Sander, Wolfgang (2005b):** Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus, S. 13-47.

**Sander, Wolfgang (2013):** Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Auflage. Schwalbach am Taunus.

**Schiller, Johann Christoph Friedrich von (1798):** Die Bürgerschaft. Tübingen.

**Schillo, Johannes (2012):** Standortbestimmungen im Mainstream. Anmerkungen zur ‚Modernisierung‘ und ‚Entideologisierung‘ in der Politikdidaktik. In: Ahlheim, Klaus/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover, S. 93-106.

**Schmitt, Josephine B./Ernst, Julian/Rieger, Diana/Roth, Hans-Joachim (2020):** Die Förderung von Medienkritikfähigkeit zur Prävention der Wirkung extremistischer Online-Propaganda. In: Schmitt, Josephine B./Ernst, Julian/Rieger, Diana/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda. Wiesbaden, S. 29-44.

**Schnebel, Katrin B./Gerholz, Karl-Heinz (2019):** Demokratieverständnis fördern – Integration gestalten: Zur Verbindung von politischer Bildung und Service Learning. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 115-133.

**Seng, Sebastian (2019):** Wer vom Rassismus nicht sprechen will, sollte vom Rechtspopulismus schweigen. Überlegungen zum Verhältnis von Rechtspopulismus und rassistischer politischer Bildung. In: Hafener, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt, S. 45-57.

**Sommer, Bernd (2010):** Prekarisierung und Ressentiments. Soziale Unsicherheit und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Wiesbaden.

**Sontheimer, Kurt (2010):** Vorwort. In: Arendt, Hannah/Ludz, Ursula (Hrsg.): Was ist Politik? 4. Aufl. München.

**Stolzenberg, Clemens (2020):** Universelle Extremismusprävention durch politische Bildung? – Eine Übersichtsdarstellung über Ansätze und Formate der Bundeszentrale für politische Bildung. In: Schmitt, Josephine B./Ernst, Julian/Rieger, Diana/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda. Wiesbaden, S. 489-498.

**Stöss, Richard (1994):** Forschungs- und Erklärungsansätze – ein Überblick. In: Kowalski, Wolfgang/Schroeder, Wolfgang (Hrsg.): Rechtsextremismus. Einführung und Forschungsbilanz. Opladen, S. 23-66.

**Strenger, Carlo (2016):** Die Angst vor der Bedeutungslosigkeit. Das Leben in der globalisierten Welt sinnvoll gestalten. Gießen.

**Strauß, Hannah (2020):** Genderspezifische Überlegungen in der sekundären Präventionsarbeit – Möglichkeiten und Grenzen des Präventionsprogramms CONTRA. In: Schmitt, Josephine B./Ernst, Julian/Rieger, Diana/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda. Wiesbaden, S. 449-464.

**Tacke, Veronika (2005):** Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 165-198.

**Taggart, Paul (2006):** Populism and Representative Politics in Contemporary Europa. Journal of Political Ideologies. Heft 9. London, S. 269-288.



**Thiel, Corrie (2019):** Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis. Wiesbaden.

**Varela, Maria do mar Castro/Khakpour, Natascha (2019):** Sprache und Rassismus. In: Hafeneger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt am Main, S. 33-44.

**Vischer, Friedrich Theodor (1908):** Auch Einer. Eine Reisebekanntschaft [1879]. Verlagsanstalt: Stuttgart/Leipzig.

**Von Wrochem, Oliver (2018):** Handeln in institutionellen Gefügen. In: Gomolla, Mechthild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Basel, S. 212-228.

**Weber-Stein, Florian (2019):** Wie emotional können rationale Urteile sein? Überlegungen zur Überwindung eines vermeintlichen Widerspruchs. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 58-68.

**Winckler, Marie (2019):** Zwischen Kontroversität und Komplexität. Politische Bildung in Zeiten rechtspopulistischer Vereinfachungen. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden, S. 101-114.

**Würfel, Maren/Baldauf, Johannes/Drefahl, Sebastian (2015):** Countering Cyberhate – Präventionsansätze in Sozialen Medien. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Bonn, S. 176-186.

Internetverzeichnis

**Alternative für Deutschland (n.D.):** Informationsportal „neutrale Schule“. Online verfügbar unter:

<https://afd-mv.de/neutrale-schule/> [abgerufen am 07.06.2020].

**Alternative für Deutschland (2016):** Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Online verfügbar unter:

[https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/01/2016-06-27\\_afd-grundsatzprogramm\\_web-version.pdf](https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/01/2016-06-27_afd-grundsatzprogramm_web-version.pdf) [abgerufen am 30.05.2020].

**Baumann, Eva/Keller, Katrin/Maurer, Marcus/Quandt, Thorsten/Schweiger, Wolfgang (2011):** Wie Medien genutzt werden und was sie bewirken. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. Online verfügbar unter:

<http://www.bpb.de/izpb/7543/wie-medien-genutzt-werden-und-was-sie-bewirken?p=all> [abgerufen am 17.06.2020].

**Bundesamt für Verfassungsschutz (2020):** Bundesamt für Verfassungsschutz stuft AfD-Teilorganisation „Der Flügel“ als gesichert rechtsextremistische Bestrebung ein. Online verfügbar unter:

<https://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/presse/pm-20200312-bfv-stuft-afd-teilorganisation-der-fluegel-als-gesichert-rechtsextremistische-bestrebung-ein> [abgerufen am 26.05.2020].

**Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (n.d.):** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter:

<https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> [abgerufen am 18.06.2020].

**Bundeszentrale für politische Bildung (2020):** 10 Jahre Fidesz-Regierung: Lage der Demokratie in Ungarn. Politik Hintergrund aktuell. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/308619/demokratie-in-ungarn> [abgerufen am 26.05.2020].

**Decker, Frank/Lewandowsky, Marcel (2017):** Rechtspopulismus: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240089/rechtspopulismus-erscheinungsformen-ursachen-und-gegenstrategien> [abgerufen am 27.03.2020].

**Deutsches Institut für Menschenrechte (2015):** Parallelbericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte an den UN-Ausschuss zur Beseitigung rassistischer Diskriminierung (CERD) im Rahmen der Prüfung des 19.-22. Staatenberichts der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter:

[https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/Parallelbericht\\_DIMR\\_an\\_CERD\\_im\\_Rahmen\\_der\\_Pruefung\\_des\\_19\\_22\\_Staatenberichts\\_2015.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/Parallelbericht_DIMR_an_CERD_im_Rahmen_der_Pruefung_des_19_22_Staatenberichts_2015.pdf) [abgerufen am 21.11.2018].

**Edler, Kurt (2013):** Demokraten fallen nicht vom Himmel! Wie Schule zu einem demokratischen Zusammenleben beitragen kann. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/174626/demokraten-fallen-nicht-vom-himmel?p=all> [abgerufen am 19.06.2020].

**Flade, Florian/Mascolo, Georg (2020):** Anschlag von Hanau. Rechte Tat, aber kein rechter Täter? Tagesschau. Online verfügbar unter:

<https://www.tagesschau.de/investigativ/ndr-wdr/hanau-taeter-bka-101.html> [abgerufen am 19.06.2020].

**Guth, Dana (n.D.):** Neutrale Lehrer. Infoportal der AfD Fraktion im Landtag Niedersachsen. Online verfügbar unter:

<https://neutrale-lehrer.de/#> [abgerufen am 08.06.2020].

**Häusler, Alexander/Niedermayer, Oskar (2017):** Debatte: Ist die Alternative für Deutschland eine rechtspopulistische Partei? Bundeszentrale der politischen Bildung. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240956/debatte-alternative-fuer-deutschland> [abgerufen am 19.06.2020].

**Kehlbach, Christoph/Nordhardt, Michael (2020):** Rechtsterrorismus. Vom NSU bis zur „Gruppe S.“. Tagesschau. Online verfügbar unter:

<https://www.tagesschau.de/inland/rechtsextremistischer-terror-101.html> [abgerufen am 19.06.2020].

**Klovert, Heike (2018):** AfD Meldeportale gegen Lehrer und Professoren. „Ein Mittel von Diktatoren“. Spiegel Online. Online verfügbar unter:

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/afd-meldeportale-gegen-lehrer-und-professoren-ein-mittel-von-diktaturen-a-1232775.html> [abgerufen am 08.06.2020].

**Kopke, Christoph/Rensmann, Lars (2000):** Die Extremismusformel. Zur politischen Karriere einer wissenschaftlichen Ideologie. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. Heft 12. Online verfügbar unter:

<https://www.blaetter.de/ausgabe/2000/dezember/die-extremismus-formel> [abgerufen am 02.06.2020].

**Pöttsch, Horst (2009):** Demokratie. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-demokratie/39287/demokratie?p=all> [abgerufen am 05.06.2020].

**Retzmann, Thomas (2011):** Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/apuz/33412/kompetenzen-und-standards-der-oekonomischen-bildung?p=all> [abgerufen am 01.04.2020].

**Schellenberg, Britta (2018):** Rechtspopulismus im europäischen Vergleich – Kernelemente und Unterschiede. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240093/rechtspopulismus-im-europaeischen-vergleich-kernelemente-und-unterschiede> [abgerufen am 15.05.2020].

**Séville, Astrid (2019):** Vom Sagbaren zum Machbaren? Rechtspopulistische Sprache und Gewalt. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/apuz/301138/vom-sagbaren-zum-machbaren-rechtspopulistische-sprache-und-gewalt> [abgerufen am 19.06.2020].

**Statistisches Bundesamt (2019):** Europawahl 2019. Der Bundeswahlleiter. Online verfügbar unter:

<https://www.bundeswahlleiter.de/europawahlen/2019/ergebnisse/bund-99/land-12.html> [abgerufen am 19.06.2020].

**Tagesschau (2020):** Trump in Tulsa: Erste Kundgebung seit Anfang März. Tagesschau 21.06.2020. Online verfügbar unter:

<https://www.youtube.com/watch?v=KpPAGNE5K2o> [abgerufen am 22.06.2020].

**Theveßen, Elmar (2018):** Rechtspopulismus. Wie „Wir und Die“ zum Schlimmsten führen kann. ZDF Heute. Online verfügbar unter:

<https://www.zdf.de/nachrichten/heute/thevessen-kommentar-rechtspopulismus-100.html> [abgerufen am 19.06.2020].

**Thieme, Tom (2019):** Dialog oder Ausgrenzung – Ist die AfD eine rechtsextreme Partei? Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter:

<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/284482/dialog-oder-ausgrenzung-ist-die-afd-eine-rechtsextreme-partei> [abgerufen am 19.06.2020].

**Winkelmann, Ulrike (2016):** Aufstieg der Rechtspopulisten. Auch eine Frage der Sprache. Deutschlandfunk. Online verfügbar unter:

[https://www.deutschlandfunk.de/aufstieg-der-rechtspopulisten-auch-eine-frage-der-sprache.724.de.html?dram:article\\_id=359906](https://www.deutschlandfunk.de/aufstieg-der-rechtspopulisten-auch-eine-frage-der-sprache.724.de.html?dram:article_id=359906) [abgerufen am 27.05.2020].

## Erklärung gemäß der Prüfungsordnung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, sind als solche einzeln kenntlich gemacht.

Die Masterarbeit habe ich noch nicht in einem anderen Studiengang als Prüfungsleistung verwendet.

Hamburg, den 16.07.2020

Unterschrift \_\_\_\_\_

Vorname Name: Eric Flechtner