

Bürger, Carsten; Mayer, Ralf

Erfahrung - Wachstum - Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 837-848



Quellenangabe/ Reference:

Bürger, Carsten; Mayer, Ralf: Erfahrung - Wachstum - Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 837-848 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42773 - DOI: 10.25656/01:4277

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42773>

<https://doi.org/10.25656/01:4277>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kritik der politischen Bildung

Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz

Einleitung 833

Carsten Bünger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an
Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption 837

Bettina Lösch

Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik
der European Citizenship Education 849

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und
demokratisch 860

Horst Biedermann/Roland Reichenbach

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der
politischen Urteilskompetenz 872

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Kritik der politischen Bildung“ 887

Allgemeiner Teil

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries.
A reanalysis of three PISA dat sets 895

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische
Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung 910

Klaus Zierer

Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode 928

Besprechungen

Walter Hornstein

Marc Zirlewagen (Hrsg.): „Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im
Ersten Weltkrieg 945

Rita Casale

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik
und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 948

Jens Trein

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): Warum unsere
Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 951

Isabell van Ackeren

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und
theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsbericht-
erstattung 954

Jörg Fischer

Sirikit Krone/Andreas Langer/Ulrich Mill/Sybille Stöbe-Blossey: Jugendhilfe
und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer
Dienstleistungen 957

Silke Grafe

Ida Pöttinger/Sonja Ganguin (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten.
Konzepte für Pädagogik und Medienbildung Pöttinger, Ida/Ganguin, Sonja (Hrsg.):
Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und
Medienbildung. 959

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 964
Impressum U 3

Carsten Bürger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie?

Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption

Zusammenfassung: In der jüngeren, „demokratiepädagogischen“ Konzeption von politischer Bildung wird zur Förderung kooperativer Handlungskompetenzen nach Ergänzungen und Alternativen zum kognitiv orientierten Politikunterricht gesucht. In diesem Kontext erhält der Begriff der *Erfahrung* einen programmatischen Stellenwert, der unter Rückgriff auf die pragmatistische Demokratietheorie John Deweys erläutert wird.

Der Aufsatz untersucht Deweys Vorstellung von Demokratie als einer *gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung* im Hinblick auf die entsprechende demokratiepädagogische Rezeption. Dabei zeigt sich, dass die ambivalenten Aspekte der Konzeption Deweys – wie der Gedanke der „Unmittelbarkeit“, des „Wachstums“ und der Demokratie als Ideal der Gemeinschaft – nicht nur reproduziert, sondern verschärft werden.

Vorbemerkungen

Ideengeschichtlich transportiert „Demokratie“ den emphatischen Anspruch kollektiver Selbstbestimmung und erschöpft sich daher weder in institutionell verfassten Repräsentationsorganen noch in spezifischen Abstimmungsverfahren. Vor diesem Hintergrund klingt es plausibel, dass die politische Bildung als „Demokratie-Lernen“ mehr und anderes beinhalten muss, als die bloße Unterrichtung in diesen Aspekten demokratischer Politik. Aufgrund dieser Überlegung und als Reaktion auf aktuelle Herausforderungen der Demokratie wie Politikverdrossenheit und Rechtsextremismus wurden im Zuge des BLK-Projektes „Demokratie lernen und leben“ verschiedene Initiativen und Modellprojekte zur Schulreform gestartet, die sich als „Demokratiepädagogik“ bezeichnen (vgl. Beutel/Fausser 2006, S. 202).¹ Demokratie wird in diesem Zusammenhang nicht nur als Herrschaftsform, sondern zudem als Gesellschafts- und vor allem als Lebensform begriffen (vgl. Himmelmann 2001). „Auf dieser Ebene der Demokratie geht es um konkrete Verhaltensweisen der Menschen, um Gewaltverzicht, Zivilität, Fairness, Toleranz, Selbstregulierung, Solidarität und Selbstverwirklichung“ (Himmelmann 2002, S. 30). Die Entwicklung und Förderung demokratischer Handlungskompetenzen und kooperativer Einstellungsmuster bedarf – so die gemeinsame Grundannahme – pädagogisch modellierter Angebote und Räume, die als Alternativen und Ergänzungen zum kognitiv orientierten Politikunterricht verstanden werden (vgl. z.B. Edelstein 2005, S. 212ff.;

¹ Indem diese jüngst viel beachtete Konzeption zum Anlass der folgenden Überlegungen genommen wird, soll nicht gesagt sein, dass die „Demokratiepädagogik“ die einzige Reaktion der politischen Bildung auf aktuelle Herausforderungen der Demokratie darstellt (vgl. hingegen z.B. Messerschmidt 2009; Elverich u.a. 2006; Ahlheim 2003; Claußen 1997).

Fauser 2007, S. 89f.). Dementsprechend wird politische Bildung durch „Lebens- bzw. Alltagsnähe“, „praktisches Lernen und Handeln“, „Aktivierung, Motivation und Partizipation“, die Entfaltung von „sozialen und kommunikativen Kompetenzen“ u.a.m. neu justiert, so dass der Begriff der *Erfahrung* im Kontext der Demokratiepädagogik zentralen Stellenwert erhält. Dabei wird zur Erläuterung der Beziehung von Erfahrung und Demokratie insbesondere auf die pragmatistische Demokratietheorie John Deweys zurückgegriffen (vgl. Beutel/Fauser 2001, S. 28ff.; Himmelmann 2002, S. 30).

Die in dem Zusammenhang vielleicht am häufigsten zitierte Passage aus Deweys Schrift „Demokratie und Erziehung“ von 1916 lautet: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1916/2000, S. 121). Für Dewey verweist das Ideal der Demokratie auf einen sozialen „Raum (...) der Entfaltung und des ungehinderten Wachstums des Individuums“ (Jörke 2003, S. 204); und zwar auf eine Weise, in der die Entfaltung jedes Einzelnen für jeden Anderen innerhalb der Gemeinschaft ebenfalls als förderlich interpretiert wird (vgl. Dewey 1916/2000, S. 115f.). Genau auf diese systematische Verknüpfung von Demokratie und den erstrebenswerten Zügen von Gemeinschaft beziehen sich demokratiepädagogische Entwürfe. Sie zielen letztlich darauf, die „sozialmoralischen Ressourcen“ (Himmelmann 2006a, S. 103) zu sichern, derer die Demokratie zu ihrem Fortbestand und ihrer Weiterentwicklung bedürfe.

Um die Grundannahmen und den Gehalt demokratiepädagogischer Intentionen prüfen zu können, soll *erstens* Deweys Begriff der Erfahrung und des Wachstums in Bezug auf sein Demokratieverständnis kurz skizziert werden, bevor *zweitens* die daran anknüpfende Programmatik der Demokratiepädagogik einer bildungstheoretischen Kritik unterzogen wird. Im Hintergrund steht die These, dass spannungsreiche und ambivalente Aspekte der Konzeption Deweys in ihrer demokratiepädagogischen Rezeption nicht nur unkritisch reproduziert, sondern verschärft werden.

1. Demokratie als gemeinsam geteilte Erfahrung

1.1 Unmittelbare Erfahrung

Erfahrung umschließt in einer ersten Annäherung mehr als kognitive Leistungen oder bewusstes Wissen. Ein entscheidendes Merkmal sieht Dewey darin, wie die Dinge in der Erfahrung Präsenz beanspruchen, so dass sie gerade nicht auf ausdrückliche Wissensanteile oder auf Erkenntnis reduziert werden können. „The difficulties and tragedies of life, the stimuli to acquiring knowledge, lie in the radical disparity of presence-in-experience and presence-in-knowing“ (Dewey, zit. nach: Jörke 2007b, S. 88). In der Erfahrung entfaltet die Objekt-, Sozial- bzw. Umwelt, so Dewey, eine eigene, für den Einzelnen als unmittelbar erlebte Beschaffenheit oder Stimulans. Spezifische Reaktionsformen „ergeben“ sich *zunächst* quasi „natürlich“ in einem reziproken Verhältnis, in dem Subjekt und Objekt, der menschliche Organismus und seine Umgebung handlungstheoretisch ineinander verwoben gedacht werden (vgl. Jörke 2007a, S. 122f.; Bohnsack

2005, S. 25). Das Verständnis von Unmittelbarkeit bleibt damit in schillernder Weise mit einem Naturbegriff verknüpft, in dem als Lebens- oder Umwelt nicht zwischen natürlichen und ausdifferenzierten sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen, also zwischen „erster“ und „zweiter Natur“, unterschieden wird.

Konkret nimmt Dewey darauf Bezug, dass im alltäglichen Umgang mit vertrauten Dingen oder Menschen die Handlungsabläufe, Reaktionen, Stimmungen usw. selbstverständlich erscheinen. „Es ist die unmittelbar erlebte Qualität, das Wechselspiel von Aktivität und Passivität in der jeweiligen Situation, die unseren primären Wirklichkeitsbezug ausmacht; Kognitionen stellen demgegenüber einen abgeleiteten Modus des Weltbezuges dar“ (Jörke 2007b, S. 88). Der Mensch erlebt und erleidet demnach im Zuge dieser „primären Erfahrung“ eine Situation als Ganzes ebenso passiv, wie er aktive, gestaltende Momente einbringt, ohne dass beide Seiten hier eigens in ihrer Differenz erscheinen (vgl. Bohnsack 2005, S. 23f.). „Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück (...). Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, um so größer ist ihr Wert“ (Dewey 1916/2000, S. 186).

Deweys Pragmatismus zielt damit, entgegen der epistemologischen Annahme einer Identität oder Dichotomie von Subjekt und Objekt, auf die Kritik der Suche nach einer allseits verbürgten Objektivität oder Selbstgewissheit. Er sieht Subjekt und Objekt im reibungslosen, intuitiven praktischen Handeln „unmittelbar“ – in Form eines „natürlichen“ Zusammenspiels von Aktivität und Affizierung – ineinander verwoben (vgl. Bohnsack 2003, S. 11). Zwar charakterisiert auch für ihn das reflektierte „Herausondern der Wechselbeziehungen die eigentliche intellektuelle und damit die bildende Aufgabe“ (Dewey 1916/2000, S. 193). Aber letztere bleibt stets abhängig von der vorgängigen Verknüpfung von „Handeln und Erleiden“ (ebd.) im Erfahrungsprozess. Die Frage, wie angesichts der Erfahrung einer kontingenten Wirklichkeit praktische Orientierungen entstehen, beantwortet Dewey mit Verweis auf Gewohnheiten, die zugleich die Basis bilden für eine vorausschauende, intelligente und kreative Modifikation der eigenen Existenz bzw. des eigenen Handelns (vgl. Jörke 2003, S. 43ff.). Er fasst daher unter bildender Erfahrung den Prozess, Gewohnheiten zu erwerben, zu akkumulieren und zu transformieren bzw. in Bezug auf das Selbst-, Sozial- und Weltverhältnis orientierende und flexible Verhaltens- und Urteilsformen zu entwickeln (vgl. Dewey 1916/2000, S. 70f.).

1.2 Wachstum im Spannungsfeld von Kontinuität und Negativität

Deweys Verständnis von bildender Erfahrung ist demnach auf den Umgang mit unbekanntem Situationen und Konfliktlagen bezogen, die die Zerbrechlichkeit oder Unzulänglichkeit bisheriger Handlungsorientierungen, tradierter Übereinkünfte oder Lebensweisen deutlich machen. Die Auffassungen und Haltungen, die einer spezifischen Erfahrung inhärent sind, können ihre Selbstverständlichkeit verlieren, wenn das gewohnte

Zusammenspiel von Subjekt und Objekt eine Irritation, einen Widerstand o.ä. erfährt. Die Erfahrung eines Problems geht insofern mit einer Distanzierung zur unmittelbaren (An-)Passung im Horizont der bevorzugten Routinen einher und eröffnet bzw. erfordert neue kreative Verhaltens-, Deutungs- oder Sinnmuster. Bildende Erfahrung verweist damit auf ein „Spannungsfeld, das zwischen der Erfahrung eines Nicht-Wissens und Nicht-Könnens, welches einem bestimmten Wissen und Können innewohnt, und dem Finden einer Lösung liegt“ (English 2005, S. 56).

Veränderungsprozesse resultieren demnach aus einer „Phase des Übergangs“ vom unmittelbar erscheinenden Vollzug zur irritierten Unterbrechung und dem umgekehrten Bemühen, „von einer problematischen Situation zu einer, in der das Gleichgewicht zwischen Tun und Leiden auf einem höheren Niveau wieder hergestellt ist“ (Jörke 2007b, S. 89), zu gelangen. Intelligenz entfaltet sich für Dewey genau in den Möglichkeiten einer ‚erfolgreichen‘ Bearbeitung problematischer Situationen in einer Welt, die sich durch eine dynamisierende Mischung aus stabilen und unbestimmten Momenten charakterisieren lässt (vgl. Jörke 2003, S. 47).² Subjekt und Objekt müssen sich dazu im Problembearbeitungsprozess voneinander lösen, wodurch die „secondary experience“ als reflexive, analytische Erfahrungsform aus der Krise der „primären“ hervorgeht. Damit wird zunächst der unbestimmte Spielraum in den einsetzenden Suchbewegungen betont, den Andrea English als eine Art Gravitationsfeld für verändernde, experimentelle Lernprozesse versteht und so die Offenheit bildender Erfahrung hervorhebt (vgl. English 2005, S. 56). Die Lösungssuche dient jedoch ihrerseits der pragmatisch konkreten und zunehmend rationalen (Re-)konstruktion eines für das Subjekt sinn- und vorteilhaften Erfahrungsfeldes (vgl. Jörke 2007a, S. 124f.; Bellmann 2005, S. 67). Dieses Streben nach Kontinuität in der Erfahrung steht folglich in Spannung zu deren Negativität, den Irritationen und Provokationen im Denken und Handeln, die den jeweiligen Erfahrungshorizont des Individuums durch ein prinzipiell offenes Erfahrungsfeld in Frage stellen. Das individuelle Selbst ist an diese letzten Endes unabschließbare interaktiv-situative Dynamik gebunden. Es gestaltet sich in jeder unbekanntem Handlungs- und Entscheidungssituation, in jeder Auseinandersetzung mit Widerständen und Enttäuschungen neu oder anders und wird somit veränderlich und gefährdet gedacht (vgl. Bohnsack 2005, S. 24ff.; ders. 2003, S. 12).

Die aus der Spannung von Kontinuität und Negativität hervorgehende Dynamik deutet Dewey unter der Perspektive des Wachstums („growth“). Obwohl er Erfahrung als permanente Weiterentwicklung anvisiert, bleibt der Begriff des Wachstums streng genommen inhaltlich unbestimmt und nur formal auf sich selbst als regulatives Ideal hin ausgerichtet. „Vom Wachstum wird angenommen, dass es ein Ziel haben müsse, während es in Wirklichkeit eines ist“ (Dewey 1916/2000, S. 76). Praktisch qualifiziert sich das lebenslange Wachstum in der fortgesetzten Ausbildung, Modifikation und Korrektur von Problemlösungsstrategien und Gewohnheiten in vielschichtigen Erfahrungspro-

2 Beide Seiten, die relativ stabile, kalkulierbare Ordnung und die Unsicherheit, Instabilität und Offenheit verdichten sich in Deweys (evolutionstheoretisch inspirierten) Verständnis von Natur. Letztere kann wiederum nur durch das intelligente, d.h. hier problemlösende und ästhetisch sensible Handeln der Menschen die in ihrem Begriff liegenden Möglichkeiten verwirklichen (vgl. Bohnsack 2003, S. 13; Bellmann 2005, S. 64).

zessen, die, in ihrer irreduziblen Verwiesenheit auf Natur und Gesellschaft, diese zugleich durch ihr Handeln prägen. Schon zu Beginn von „Demokratie und Erziehung“ macht Dewey deutlich, dass die Begriffe „Wachstum“, „Erfahrung“ oder „Gewohnheit“ sich nicht einfach auf den einzelnen Menschen als Subjekt beziehen lassen, sondern dass sein weites Verständnis von Erziehung, als Instrument der „sozialen Fortdauer des Lebens“ (Dewey 1916/2000, S. 16f.), eine generationenübergreifende Perspektive mit aufnimmt, die die Notwendigkeit der Kontinuierung stabiler sozialer Lebensformen im Hinblick auf erwünschte Veränderungen thematisiert.

In diesem Zusammenhang ist es eine von Deweys grundlegenden Intentionen, die Gegensätzlichkeit zwischen einer an pragmatischen Rationalitätskriterien ausgerichteten neuzeitlichen Wissenschaft und den von erstarrten Routinen und Normen geprägten moralischen und politischen Feldern zu überwinden. Dies verspricht er sich von der allgemeinen Orientierung an einer kritischen Rationalität im Sinne einer experimentier- und diskussionsfreudigen Haltung (vgl. Jörke 2007b, S. 90). In Problembearbeitungsprozessen favorisiert Dewey daher eine forschende, fragende und prüfende Vorgehensweise. Er akzentuiert diesbezüglich eine schematische Kontinuität von experimentell-wissenschaftlichen Strategien und Betrachtungsweisen, den lebensweltlichen, politischen wie moralischen Wissensformen oder Problemlösungen des „common sense“ und schulischen Lernprozessen. Durch diese problematisch vereinheitlichende Rahmung lässt sich das fortschreitende Wachstum an Erfahrungen pauschal als das entscheidende Kriterium in allen Bereichen bekräftigen (vgl. Bohnsack 2003, S. 12f.; Bellmann 2007, S. 55ff.).

Die konzeptionelle Ausrichtung an kontinuierlichem und quasi-universalem Wachstum (vgl. Reichenbach 2001, S. 128) führt bei Dewey zur normativen Konzeption von Demokratie als reziprokes bzw. interaktives Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung.

1.3 Demokratie

Die Demokratie, als „Wert an sich“, bildet den inhaltlich offenen Bezugsrahmen für Deweys Konzeption von Erfahrung und Wachstum (vgl. Bohnsack 2003, S. 24f.). Sie gilt ihm als Bedingung für ein intelligentes Problemlösungshandeln im Horizont des Sozialen *und* als deren Konsequenz. Sie repräsentiert für Dewey als „Idee des Gemeinschaftslebens selbst“ (Dewey 1927/2001, S. 129), als eine „Lebensform“ und „Lebensweise“, das zu favorisierende Sozialgefüge, in welchem das Wachstum des Einzelnen, seine individuelle Selbstverwirklichung und Freiheit *nur* im gemeinschaftlichen Handeln unter Gleichen realisiert werden kann.³ Genau die Offenheit der wechselseitigen

3 Jörke differenziert bei Dewey zwischen zwei, nicht klar systemisch eingrenzba- ren „komplementäre[n] Demokratiekonzeptionen (...): ein Modell einer politischen Demokratie, deren Kern die kooperative Lösung von öffentlichen Problemen ist (...); sowie die Vorstellung einer sozialen Demokratie, als ein Milieu, das die größtmögliche Entfaltung (...) der Individuen ermöglicht“ (Jörke 2003, S. 84).

kooperativen Mitbestimmung über den Umgang mit verschiedenen sozialen Belangen und Werten unterstützen nach Dewey demokratisch strukturierte Sozialformen bzw. Erfahrungsräume am besten. Die entsprechend wünschenswerten Charakteristika der Erfahrung schreibt Dewey gewissermaßen in den Begriff der Demokratie ein (vgl. Jörke 2007a, S. 126, 130f.; Himmelmann 2002, S. 26). Der Demokratiebegriff verfolgt dabei die wenn auch pragmatisch offene, also jeweils in freiheitlichen Beteiligungsprozessen inhaltlich zu konkretisierende, Utopie eines „erfüllte[n], nicht-entfremdete[n] Leben[s]“ (Bohnsack 2003, S. 21). Die naturalistische oder religiös-normative Pointe Deweys, in der die Natur des Menschen quasi notwendig und unabschließbar auf eine „Demokratie im Werden“ hinausläuft (vgl. Bohnsack 2003, S. 13, 24f.; Oelkers 1993/2000, S. 502f.), muss jedoch mit dem Hinweis auf die ebenso notwendige Voraussetzung jeglichen demokratischen Zusammenlebens ergänzt und relativiert werden. Denn demokratische Interaktionsformen bedürfen der Motivation wie der intellektuellen und sittlichen Fähigkeiten ihrer Mitglieder, sich gebend und nehmend zu beteiligen. Eine solche kooperative Haltung resultiert nicht einfach aus politischen Handlungsmöglichkeiten. Sie hat eine Voraussetzung in der „Eingewöhnung in vorpolitische Assoziationsverhältnisse“ (Jörke 2007b, S. 91), die elementare Identitätsmerkmale und Vertrauen bildende Erfahrungen befördern sollen.

In diesem Sinne sieht Dewey in der Schule den institutionellen Ort einer Erziehung zur Demokratie. Er konzipiert sie als Raum eines demokratischen Miteinanders, welcher mittels der Erprobung und Festigung entsprechender geistiger, emotionaler, sittlicher wie sozialer Fähigkeiten realisiert werden soll. Sie bildet damit als „Vor-Ort“ eines gesellschaftlichen Zusammenlebens, in dem gemeinschaftlich um das Wohlergehen aller gerungen wird, dessen Voraussetzung. In ihr sollen die komplexen gesellschaftlichen Strukturen vereinfacht und deren unerwünschte, an Herrschaft orientierte und soziale Ungleichheiten befördernde Charakteristika beseitigt werden, um so eine entsprechend „bereinigte“ Umwelt zu entwickeln, gleichsam als antizipierte Version einer „bessere[n] zukünftige[n] Gesellschaft“ (Dewey, zit. nach: Bohnsack 2003, S. 29) im Kleinen.⁴

Dewey steht allerdings den gesellschaftlichen Tendenzen in Amerika in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zunehmend kritisch gegenüber und beanstandet den schwindenden Einfluss des Einzelnen wie lokaler demokratischer Organisationsformen auf politische Entscheidungen. Trotz einer mehr und mehr zentralisierten politischen Praxis und der wachsenden Macht von Industrie und Kapital – Tendenzen, die Dewey mit dem Begriff der „Great Society“ markiert –, bleibt seine vordringliche Antwort auf die Problemlagen der Demokratie: „mehr Demokratie“ (Dewey 1927/2001, S. 127) als Realisierung einer „Great Community“ (vgl. ebd., S. 125ff.; Jörke 2003, S. 203). Dewey

4 „Um die Jahrhundertwende hat Dewey die Chancen einer progressiven Wirksamkeit von Schule als groß beurteilt und die Erziehung zur ‚fundamentalen Methode des sozialen Fortschritts‘ deklariert (...). Doch unter dem Eindruck seiner Erfahrungen mit dem amerikanischen Kapitalismus und den entsprechenden gesellschaftlichen Widerständen hält er es 1937 für ‚unrealistisch (...) anzunehmen, dass die Schulen eine *Haupt*-Einflussgröße sein können‘, um die für eine bessere Gesellschaftsordnung notwendigen Wandlungen zu bewirken“ (Bohnsack 2003, S. 32).

will den aktiven Bürger, der sich kooperativ, kreativ und deliberativ am ständigen Ringen um den jeweils konkreten Inhalt eines individuell und kollektiv angemessenen Verständnisses des Gemeinwohls beteiligt (vgl. Jörke 2003, S. 190). Es ist die Hoffnung Deweys, dass die in der Schule erfahrenen demokratischen Umgangs-, Interaktions- und Verhaltensformen zur Gewohnheit werden – im Sinne von intelligenten, differenzsensiblen Selbstführungsstrategien (vgl. Jörke 2007b, S. 91f.; English 2005, S. 58). „What is necessary is that habits be formed which are more intelligent, more sensitively perceptive, more direct and sincere, more flexibly responsive than those now current“ (Dewey, zit. nach: Jörke 2007b, S. 92).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass Deweys Verknüpfung von Erziehung und Demokratie als gemeinsam geteilter Erfahrung einige Verwerfungen enthält und unterschiedliche Lesarten möglich macht (vgl. Koch u.a. 1995). Aufgrund von Deweys naturalistischen Kontinuitätsannahmen, die zwischen individuellen Lernprozessen, wissenschaftlichen Erkenntnisverfahren und politischen Entscheidungen nur graduelle Unterschiede, aber keine prinzipiellen Differenzen beschreiben, verführt Deweys Pragmatismus zu der Annahme, politische Herausforderungen und gesellschaftliche Probleme ließen sich durch pädagogische Programme lösen. Die Konzeption der Demokratie als eines kollektiven Wachstums- und Kooperationsverbundes gilt dann als kontrafaktischer Bezugspunkt. So lässt sich mit Dewey einerseits die pädagogische Orientierung an der individuellen Entwicklung sozialer Kompetenzen fordern, die für die Überwindung antidemokratischer Tendenzen gebraucht werden. Andererseits steht Deweys inhaltlich unbestimmte Orientierung am Wachstum von Erfahrungen ebenso dazu in Spannung, wie seine Auffassung, dass das Individuum nur im Kontext bzw. als Konsequenz sozialer Interaktionen angemessen zu verstehen sei. Nimmt man ferner ernst, dass Dewey kontingente Erfahrungsprozesse pragmatisch als Grundlage seiner Bildungstheorie *ohne Telos* versteht, und weder einem rousseauschen Naturalismus oder einer sentimental Schülerzentrierung folgt, noch dem platonischen Entwurf einer besseren Gesellschaft, auf die der Pädagoge schöpferisch und instruierend hinzuarbeiten habe (vgl. Oelkers 1993/2000, S. 495, 499), dann erscheint es schwierig, aus seinem Konzept einer „Erziehung zur Demokratie“ Bildungs- oder Kompetenzstandards abzuleiten, die überprüfbare Leistungen, Fähigkeiten oder Qualitäten des einzelnen Subjekts ins Zentrum stellen, wie dies in der Demokratiepädagogik anvisiert wird (vgl. Himmelmann 2002, S. 33f.; Himmelmann 2006b; de Haan u.a. 2007).

2. Demokratie-Lernen zwischen Sozialisation, Bildung und Politik

Die drei rekonstruierten Aspekte des pragmatistischen Erfahrungsverständnisses (Unmittelbarkeit, Wachstum und Demokratie) verweisen – bei aller Zurückhaltung hinsichtlich metaphysischer Bezugspunkte wie Vernunft, Wahrheit oder Humanität – auf die zumindest formale Normativität der Erfahrungsqualität. Diese zu verbessern, das heißt, die Voraussetzungen für individuelle und kooperative Weiterentwicklung zu sichern, kann als zentrales Ziel der Schulversuche und pädagogischen Überlegungen De-

weys gelten (vgl. Bohnsack 2003, S. 26). An dieser Stelle knüpfen demokratiepädagogische Entwürfe an und lesen den Erfahrungsbegriff sowie Deweys Demokratiekonzeption programmatisch (vgl. Pohl 2004, S. 170). Ähnlich wie bei Dewey sind es konkrete gesellschaftliche Herausforderungen und die Diagnose antidemokratischer Tendenzen, auf die Demokratiepädagogik als Entwicklung demokratischer Schulkultur und Handlungskompetenz eine Antwort darstellen will (vgl. Massing 2002, S. 165). Doch ist es eben dieser Programmcharakter, durch den sich die pragmatistisch-demokratiepädagogische Erfahrungsorientierung in Widersprüche verwickelt.

So scheint die im Erfahrungsbegriff zunächst zugrunde gelegte *Unmittelbarkeit* einer Abblendung gesellschaftlicher Bedingungen förderlich zu sein, insbesondere von systemischen Eigenstrukturen in Ökonomie und Politik und gegenüber den Bedrohungen der Demokratie, die nicht zuletzt aus demokratischen Institutionen, Ordnungen und Verfahrensweisen *selbst* erwachsen (vgl. Brodocz/Llanque/Schaal 2008). Das bedeutet weniger, dass die gesellschaftlichen Problemlagen nicht gesehen werden, nur drohen diese, in oder hinter der pädagogischen Programmatik zu verschwinden – im Sinne Deweys: ‚Mehr Demokratie wagen!‘ So zählt u.a. Wolfgang Edelstein (2005, S. 210ff.) eine ganze Reihe von problematischen Entwicklungstendenzen bei Jugendlichen auf, die er der Jugendforschung entnimmt. Diese werden aber nur insofern mit dem jeweils geforderten Anspruch von Demokratiekompetenzen vermittelt, dass letztere als pädagogisch gewendete Antithese der Probleme erscheinen.

Ähnliches gilt für das regulative Ideal des *Wachstums*. So entfaltet Dewey ein progressives Stufen- oder Spiralmodell, das Lebens-, Erfahrungs- und Lernprozesse in eine fortdauernde funktionale Sequenzierung zwischen Aktivität und Erleiden eingespannt sieht. Dieses befördert partiell einen ungedeckten geschichtlich-aufklärerischen Optimismus und die Engführung auf das Grundprinzip des ‚Wachstums an Erfahrungen‘ (vgl. English 2005, S. 59). So formuliert Gerhard Himmelmann: ‚Eine optimale Selbst-Realisierung der Individuen in einer Gesellschaft fällt also im Idealfall, bei allen Schwierigkeiten, Hindernissen und Brüchen, mit einer optimalen Selbstrealisierung der Gemeinschaft, dessen Mitglieder die Individuen sind, zusammen‘ (Himmelmann 2006a, S. 111f.). Durch die Orientierung an harmonisierenden Idealen werden *weder* real erfahrbare Selektions- und Exklusionsmechanismen hinreichend berücksichtigt, die beispielsweise die Haltung der ‚Politikverdrossenheit‘ unterstützen⁵, *noch* die Möglichkeit entsprechend reflektiert, dass sich in den schulischen pädagogischen Arrangements gesellschaftliche Konfliktlagen wie hegemoniale Kämpfe spiegeln (vgl. Thiemann 1985; Böttcher/Klemm 2000).

Entsprechend des Verständnisses von *Demokratie* als gemeinsam geteilter Erfahrung hängt die Einübung demokratischer Einstellungen und Umgangsformen weniger von spezifischen Unterrichtsinhalten ab. Stattdessen soll der Erfahrungsraum Schule expli-

5 ‚Wenn politische Bildung also nicht nur in einem affirmativen Sinn Verständnis für Politik wecken will, muss sie die Ablehnung der Jugendlichen gegenüber der Politik ernst nehmen und darf Politikverdrossenheit nicht einfach auf ein Verständnisproblem der Jugendlichen reduzieren‘ (Massing 2005, S. 289).

zeit als Sozialisationsinstanz verstanden und unter kooperationsfördernden und gemeinwohlorientierten Vorzeichen gestaltet werden. So bezeichnet Peter Fauser die schultheoretischen Erkenntnisse über den „heimlichen Lehrplan“ als eine Grundlage des demokratiepädagogischen Selbstverständnisses. Diese hätten gezeigt, welchen (negativen) Beitrag die Schule als Lebenswelt und Erfahrungsraum zur individuellen Einstellung und zum zwischenmenschlichen Umgang unbewusst leistet, so dass es nun darauf ankäme, diesen Einfluss gezielt „positiv zu wenden“ (Edelstein 2005, S. 212; vgl. Fauser 2007, S. 89). Auch wenn man Deweys weites und offenes Verständnis von Demokratie unterstützt, drängen sich Zweifel hinsichtlich der Wirksamkeit der demokratietheoretischen und reformpädagogischen Ausrichtung auf, angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, die mit dem Begriff der „Postdemokratie“ beschrieben werden können. „Mit ‚Postdemokratie‘ ist gemeint, dass zwar auf der einen Seite wesentliche liberaldemokratische Institutionen wie periodische Wahlen, Wahlkämpfe, Parteienkonkurrenz, Gewaltenteilung formal gesehen völlig intakt sind (...). Doch auf der anderen Seite stimmt die dahinter stehende Figur der Legitimation politischen Handelns durch die Partizipation des Volkes kaum noch mit den realen Gegebenheiten überein“ (Jörke 2007b, S. 96). Die gegenwärtig vielfach geäußerte Diagnose einer allgemeinen Politikverdrossenheit der Bürger westlicher Demokratien lässt sich daher nicht dadurch behandeln, dass man allein die Entwicklung kooperativer wie sittlicher Kompetenzen zu fördern sucht. „Im Gegenteil, ein derartiges Unterfangen, sei es nun im Anschluss an Dewey oder auch an republikanische Tugendlehren formuliert, droht die Kluft zwischen den Zumutungen der Demokratie an den einzelnen Bürger auf der einen Seite und der permanenten Enttäuschung der durch diese geweckten Erwartungen auf der anderen Seite eher zu vertiefen“ (ebd., S. 97). Auch aus politikdidaktischer Perspektive wurde wiederholt kritisiert, dass die anvisierte Habitualisierung „demokratischer Gesinnung“ (Fauser 2006, S. 31) der Komplexität politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse keineswegs gerecht wird (vgl. Massing 2002; Pohl 2004, S. 170ff.). Dabei trifft die Kritik an der demokratiepädagogischen Parallelisierung von Erfahrungen in der (demokratisch organisierten) Schulgemeinschaft mit (postdemokratischen) Regierungsformen international verflochtener Politik nur einen Aspekt. Der Hinweis auf das sogenannte „Brückenproblem“ der Didaktik, wie Einsichten aus der Lebenswelt aufs System oder umgekehrt übertragen werden können, greift insofern zu kurz, als es die tatsächliche Vermitteltheit zwischenmenschlicher Beziehungen und gesellschaftlicher Verhältnisse unterschlägt.

In Widersprüche gerät Demokratiepädagogik im Anschluss an Dewey zusammengefasst dadurch, dass sie sich selbst als normatives Programm einer Problemlösung versteht, Demokratie aber andererseits an *offene* Erfahrungsprozesse des kollektiven Problemlösens bindet. Die pädagogische „Antwort“ auf das politische Problem (Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie gegen ihre Gefährdungen) besteht demnach darin, dass letzteres gerade nicht mehr „erfahren“ wird, sondern dass *andere* – positive demokratische – Erfahrungen gemacht werden sollen. „Es kommt darauf an, dass sie zu erlebten Formen der politischen Gestaltung des individuellen Lebens und der Interakti-

onspraxis im Nahraum werden, unabhängig davon, welche Möglichkeiten der politischen Beteiligung die sich entwickelnden makrostrukturellen Großsysteme den Individuen zukünftig einräumen“ (Edelstein 2005, S. 219).

Die Fokussierung auf erwünschte Sozialisierungseffekte lässt zudem bildungsrelevante Unterschiede wie Individualität und Sozialität, Gemeinschaft und Gesellschaft, Erkennen und Bewerten in sich zusammenfallen. In einer Auseinandersetzung mit den Demokratisierungskonzepten der Schulreformen in den 1960er und 1970er Jahren schreibt Jörg Ruhloff: Unter „der Prämisse, dass Bildung die rückhaltlose Überantwortung an das Denken und Fragen verlangt“, kann „Bildung (...) als Überwindung jeder bloßen Sozialisation verstanden“ werden (Ruhloff 1987, S. 41). „Das Kriterium der pädagogischen Qualität wäre nicht der Grad funktionstüchtiger Mitwirkung, sondern das Ausmaß, in dem – trotz Mitwirkung (...) – der Respekt vor der Unverfügbarkeit eines allerbesten, allerletzten, abschließenden Arguments lebendig ist“ (ebd., S. 39f.). Die Unverfügbarkeit eines letzten Arguments führt hier nicht nur nicht zur Beendigung des Konflikts um bessere, sondern eröffnet auch den Raum für den Zweifel und die Abweichung des Einzelnen, fürs „Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971, S. 93). Vielleicht wäre gegenwärtig – auch im Interesse an Deweys Demokratieverständnis – von der Vorstellung einer pragmatischen Wiederherstellung einer (inter-)subjektiv unproblematischen, ausgeglichenen Situation Abstand zu nehmen. Oder anders formuliert: Vielleicht ist „Demokratie in einem politischen Sinne (...) das, was die Gemeinschaft durcheinander bringt“ (Reichenbach 2007, S. 102). Bildungstheoretisch stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen die Schule schaffen kann, um die reflexive Distanzierung eigener Sozialisierungserfahrungen wie gesellschaftlich-dominanter Normalitätserwartungen möglich zu machen (vgl. Bünger 2007). Vor diesem Hintergrund wäre politische Bildung nicht als *Lösung* demokratiepolitischer Herausforderungen zu konzipieren, sondern müsste vorbehaltlos ihre Verwicklungen in die gesellschaftlichen Problemlagen reflektieren, auf die sie sich implizit und explizit bezieht.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hrsg. von G. Kadelbach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Ahlheim, K. (Hrsg.) (2003): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Bellmann, J. (2005): Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 62–76.
- Bellmann, J. (2007): John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn: Schöningh.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske & Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2006): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Bohnsack, F. (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt, S. 11–42.
- Bohnsack, F. (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel: Beltz.
- Böttcher, W./Klemm, K. (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, B. u.a. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 11–43.
- Brodocz, A./Llanque, M./Schaal, G.S. (Hrsg.) (2008): Bedrohungen der Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bürger, C. (2007): Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L.A. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 159–176.
- Claußen, B. (1997): Politische Bildung. Lernen für die ökologische Demokratie. Darmstadt: WBG.
- de Haan, G./Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmens Demokratiepädagogik, H. 2: Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeptionen und Lernarrangements. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. von E. Hylla. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1927/2001): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Übers. von W.-D. Junghanns. Hrsg. von H.-P. Krüger. Berlin/Wien: Philo.
- Edelstein, W. (2005): Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.): Demokratiekompentenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 208–225.
- Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.: IKO-Verl. f. Interkulturelle Kommunikation.
- English, A. (2005): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 49–61.
- Fausser, P. (2006): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, W./Fausser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 16–41.
- Fausser, P. (2007): Demokratiepädagogik. In: Lange, D. (Hrsg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Bd 1. Hohengehren: Schneider, S. 83–91.
- Himmelmann, G. (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelmann, G. (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 21–39.
- Himmelmann, G. (2006a): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. In: Ders. (Hrsg): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 102–119.
- Himmelmann, G. (2006b): Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“. In: Beutel, W./Fausser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 42–70.
- Jörke, D. (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jörke, D. (2007a): Demokratie als Erfahrung. Zur Aktualität von Deweys politischer Philosophie. In: Brodocz, A. (Hrsg.): Erfahrung als Argument. Zur Renaissance eines ideengeschichtlichen Grundbegriffs. Baden-Baden: Nomos, S. 121–135.

- Jörke, D. (2007b): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratie-Bewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87–98.
- Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.) (1995): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Massing, P. (2002): Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 160–187.
- Massing, P. (2005): Demokratiemodelle in der politischen Bildung. In: Ders./Roy, K.-B. (Hrsg.): Politik. Politische Bildung. Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 288–299.
- Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.
- Oelkers, J. (1993/2000): Nachwort. Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. In: Dewey, J. (Hrsg.): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 489–509.
- Pohl, K. (2004): Demokratie-Lernen als Aufgabe des Politikunterrichts? Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfalle. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie braucht Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 166–180.
- Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster u.a.: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2007): Die Grenzen der politischen Bildung und das Ethos demokratischer Gesellschaften. In: Biedermann, H./Oser, F./Quesel, K. (Hrsg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Zürich: Rüegger, S. 97–105.
- Ruhloff, J. (1987): Demokratisierung der Schule – im Interesse von Bildung oder Interessenstreit statt Bildung?. In: Heitger, M./Breinbauer, I.M. (Hrsg.): Innere Schulreform VI/VII: Erziehung zur Demokratie/Gewissenserziehung. Wien: Herder, S. 27–42.
- Thiemann, F. (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract: In the more recent „democracy-pedagogical“ conception of political education supplements and alternatives to cognition-oriented political instruction are sought in order to promote cooperative concepts of action. In this context, the concept of experience gains a programmatic status which is explained by drawing on the pragmatic theory of democracy developed by Dewey. The authors examine Dewey’s conception of democracy as a communal and shared experience with regard to the relevant democracy-pedagogical reception. It becomes evident that the ambivalent aspects of Dewey’s conception – such as the idea of „directness“, of „growth“ and of democracy as the ideal of the community – are not only reproduced, but even intensified.

Anschrift der Autoren

Carsten Büniger, Technische Universität Darmstadt (TUD), Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, c.buenger@apaed.tu-darmstadt.de

Ralf Mayer, Technische Universität Darmstadt (TUD), Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, ralf_mayer@hotmail.com