

Reichenbach, Roland

"Une plante sauvage". Über das Politische und die Politische Bildung

Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 4, S. 445-461



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: "Une plante sauvage". Über das Politische und die Politische Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 4, S. 445-461 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292952 - DOI: 10.25656/01:29295; 10.3262/ZP2204445

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292952>

<https://doi.org/10.25656/01:29295>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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@diptf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Roland Reichenbach

„Une plante sauvage“ – Über das Politische und die Politische Bildung

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich zunächst mit der persuasiven Sprache der Politischen Bildung auseinander und fokussiert dabei die – nicht nur analytische – Differenz von sozialem und politischem Lernen. Insbesondere mit Bezug auf Hannah Arendt und Jacques Rancière wird anschließend ein Verständnis des sogenannten Politischen erörtert, in dessen Zentrum die Praxis der Gleichfreiheit steht. Mit dieser Perspektive wird der Zusammenhang von sozio-moralischem Denken (und seiner Entwicklung) und der Kultur politischer Öffentlichkeit zu erhellen versucht. Dieser Zusammenhang scheint im Diskurs um politische Bildung und demokratische Erziehung begrifflich bisher noch wenig geklärt worden zu sein.

Schlagnworte: Demokratie, politische Bildung, politisches Lernen, soziales Lernen, das Politische

Die Sprache der Politischen Bildung ist moralisch aufgeladen und die Verwendung der zentralen Konzepte Politik und Demokratie überdeterminiert. Damit gehen unrealistisch hohe Erwartungen und Versprechungen einher, die edel motiviert und vielleicht auch nicht ganz zu vermeiden sind (1.). Dennoch überzeugt die darin aufscheinende, weitgehende Gleichsetzung von politischem und sozialem Lernen weder theoretisch noch empirisch (2.). Wohl entspringt sie der Hoffnung, junge Menschen mittels institutioneller Politischen Bildung für die politische Praxis ‚vorbereiten‘ zu können. Der vorliegende Beitrag stellt nicht die Bedeutung der Politischen Bildung für demokratisches Leben und Zusammenleben in Abrede, aber kritisiert ein damit verbundenes Denken, welches Politik zu pädagogisieren sucht. Die politische Dimension durchdringt wohl sämtliche Lebensbereiche, doch das sogenannte Politische fällt nicht mit ‚bloßer‘ Politik zusammen (3.), vielmehr scheint diese wenig kontrollierbare Dimension die politischen Arenen sowohl zu beleben als auch zu verbinden, namentlich die Arena der operativen Entscheidungen (die Ebene des Politikvollzugs), die Arena der großen Diskurse (bzw. der Öffentlichkeit) und die Arena der Verarbeitung der Erfahrungen mit Alltag und Politik in der Lebenswelt (vgl. Meyer, 1994). Die politische Wirklichkeit ist nicht der exklusive Besitz nur einer dieser Arenen. Eine solche Sicht – die nach Thomas Meyer für einflussreiche Teile des politischen Systems und der Medien typisch ist – stellt vielmehr eine *Verkennung* der Bedeutung der *lebensweltlichen* Arena dar und damit eine Verkennung und Verkürzung der Wege, auf welchen politisches Handeln zustande kommt. Politische Wirklichkeit kommt durch „willkürliche und unwillkürliche Wege der Verbindung“ (Meyer, 1994, S. 55) zwischen den drei Arenen zustande. Der Blick auf die drei Arenen und damit verbundenen typischen Handlungsstrategien lässt aber auch erkennen, dass eine *strikte* Unterscheidung von Politik und dem Politischen

nicht zu überzeugen vermag. Politik ohne das Politische ist möglich, aber dauerhaft nicht glaubwürdig, und das Politische kommt idealerweise auch in der Politik zum Ausdruck, ansonsten gleicht letztere eher rein bürokratischen Abwicklungsverfahren; doch ein Politisches, das gänzlich von Politik getrennt wäre und nicht die (offizielle) Politik anstrebt, d. h. die Arena der Lebenswelt nicht zu verlassen vermag, wäre zahnlos und fällt über kurz oder lang in sich zusammen. Daher liegt das intrinsische Ziel des Politischen wohl darin, Öffentlichkeit zu schaffen; Arendt (1960/1996) würde vielleicht sagen, ‚weltlich‘ zu sein, John Dewey würde es anders fassen wollen (vgl. weiter unten bzw. Dewey, 1927/1996). In der *politischen* Öffentlichkeit – gleichgültig wie die Arena konkret gestaltet wird – tritt der *Interessenkonflikt* in Erscheinung. Das Politische dient dem *Erscheinen* und der *Sichtbarkeit* des Konflikts. In dieser Hinsicht hat es zunächst einen expressiven Charakter. Das Politische, so könnte man sagen, *manifestiert* sich im konkreten Sprechhandeln, welches kommunikative Routinen *stört*. Insofern kann schon der Intervention eines Kindes am Familientisch einen politischen Charakter zugesprochen werden. Doch das Politische bleibt nicht-souveräne Freiheitspraxis, sie ist, wie Touraine (1997, S. 80) einmal formulierte, „une plante sauvage“ – eine ‚wilde Pflanze‘. Wie Politische Bildung im pädagogischen Bereich hingegen verhandelt wird, erinnert meist an die Aufzucht von Geranien in häuslichen Töpfen. Doch: Manche Praxen können zwar gelernt, aber nicht gelehrt werden – auch nicht nach noch so noblen curricula- ren Vorgaben und raffinierten Didaktiken.

1. Die konsenserheischende Sprache der Politischen Bildung

Von ‚Staatskunde‘, ‚Staatsbürgerkunde‘ oder gar ‚Vaterlandskunde‘ ist im deutschsprachigen Raum nicht mehr die Rede. *Die Staatsbürgerkunde ist tot – es lebe die politische Bildung* hieß ein emphatischer Beitrag in der *Schweizerischen Lehrzeitung* vor Jahren (vgl. Vontobel, 1996). Doch ‚Politische Bildung‘ ist nicht nur ein anderer, attraktiver und unverfänglicher Name, sondern umfasst auch stark erweiterte Inhalte und Zielsetzungen als die scheinbar obsoletere ‚Staatsbürgerkunde‘, die im Wesentlichen politische Institutionenkunde und Tugendkunde darstellte und in vielen Nationen auch heute noch in entsprechender Weise praktiziert wird. Die begrifflich unkontrollierte Expansion der Politischen Bildung zeigt sich beispielsweise im Konzept der sogenannten *Global Citizenship Education*, wie sie der UNESCO vorschwebt.¹ Tatsächlich aber gibt es bisher keine *globale* Staatsbürgerschaft, sondern nur *nationale* Staatsbürgerschaften, doch diese Nebensache stört die Welt der großen Bildungsideen nicht, wenn man weiß, dass „Bildung [...] in einer globalisierten Welt mit ungelösten sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Problemen essentiell“ ist und „zum Aufbau friedlicher und nachhaltiger Gesellschaften beitragen“ kann². Dass Anspruch und Wirklich-

1 Vgl. z. B. <https://www.unesco.ch/education/education-a-la-citoyennete-mondiale/> [17.01.2022].

2 <https://www.unesco.ch/education/education-a-la-citoyennete-mondiale/> [20.01.2022].

keit weit auseinanderklaffen, scheint seit Platons *Staat* (Platon, 1870/1979) ein Topos der Politischen Bildung zumindest eines Teils der abendländischen Geschichte zu sein. Dabei spricht die himmelweite Entfernung zwischen Ideal und Wirklichkeit nicht unbedingt für die Güte des Ideals oder seiner Wirklichkeitstauglichkeit.

Doch auf nationaler Ebene muss man sich nicht bescheiden geben, wenn es um die Formulierung der Ziele der Politischen Bildung geht. So ist dem *Bundesausschuss für Politische Bildung* des deutschen *Bundesministeriums des Innern* zu entnehmen, dass Politische Bildung den „Bürgerinnen und Bürgern Wissen und Kompetenzen vermitteln“ soll, „mit denen sie sich ein eigenes Urteil bilden und selbstbestimmt Entscheidungen fällen können. Sie soll Bürgerinnen und Bürger dazu befähigen, die eigene Situation zu reflektieren, Selbstverantwortung und Verantwortlichkeit für die Gesellschaft zu erkennen, zu übernehmen und gestaltend auf Prozesse einzuwirken“³. Sie habe in Deutschland „unparteiisch, aber nicht wertfrei“ zu sein und sei dem sogenannten *Beutelsbacher Konsens* (1976) verpflichtet. In Österreich setzt sich Politische Bildung – so das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* –

mit politischen Fragestellungen der Gegenwart, ihren historischen Zusammenhängen und den Möglichkeiten der Einflussnahme auf Entscheidungen auseinander. Sie ist eine Voraussetzung sowohl für die Entwicklung individueller Kompetenzen als auch für die Sicherung und Weiterentwicklung der Gesellschaft insgesamt. In einer Zeit, die durch steigende Komplexität in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist (wie Globalisierung, Phänomene der Mediendemokratie, zunehmend nicht-nationalstaatliche oder gar mehrfache Identitäten von Bürgerinnen und Bürgern, veränderte Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, ungleiche Macht- und Ressourcenverteilung zwischen Frauen und Männern sowie zwischen den Generationen), bedeutet Politische Bildung einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.⁴

In der Schweiz setzt sich Politische Bildung

mit der Gestaltung menschlichen Zusammenlebens auseinander, dem Lösen gesellschaftlicher Probleme und dem Treffen von kollektiv verbindlichen Entscheidungen. Sie thematisiert Fragen von Macht und Recht sowie Ursachen und Auswirkungen politischen Handelns. Oberstes Ziel der politischen Bildung ist die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Bereitschaft des Individuums zum politischen Handeln. Dabei geht es um den Erwerb von Kompetenzen, die für die aktive Teilnahme am Leben in einer Demokratie und zivilgesellschaftliches Engagement

3 <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/politische-bildung/politische-bildung-node.html> [12. 01. 2022].

4 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html [12. 01. 2022].

(sog. „citoyenneté“), die Einforderung und Verteidigung der Menschenrechte sowie eine Orientierung am Gemeinwohl unabdingbar sind⁵.

In all den genannten Fällen werden dann eine Reihe von Kompetenzen formuliert, welche durch Politische Bildung zu fördern seien. Diese ähneln sich sehr und decken sich auch größtenteils mit dem *Referenzrahmen des Europarats für Demokratiekompetenzen*, welcher 20 „Basiskompetenzen“ vorsieht, die unter den vier Kategorien „Werte“, „Einstellungen“, „Fähigkeiten“ und „Wissen und kritisches Denken“ vorgestellt werden⁶. In diesen Katalogen von zustimmungserheischenden Begrifflichkeiten – wie „Verantwortung übernehmen“ oder „Toleranz für Mehrdeutigkeit“ – kommt das Wort „politisch“ selbst dann interessanterweise meist gar nicht mehr vor. Wohl wäre der Konsens darüber, was nun *politische* Verantwortung als Bildungsziel konkret bedeutet und wie sie beurteilen wäre oder welche Mehrdeutigkeiten in der Politik denn geduldet werden müssen oder sollen und welche nicht, kaum zu finden. Die bombastische und ungefähre Rede ist typisch für Lehr- oder Rahmenlehrpläne, die naturgemäß immer zugleich viel und wenig sagend sind. Das soll hier nicht weiter kritisiert werden. Vielmehr sei darauf hingewiesen, dass Politik und Demokratie in der Mehrheit der bildungsadministrativen und bildungspolitischen Papiere erstens mehr oder weniger gleichgesetzt werden und politisches Wissen zweitens von sozialem, rechtlichem, ethischem oder ökonomischem Wissen kaum abgegrenzt wird. Der Stellenwert des Wissens in der Politischen Bildung erscheint – wie in vielen anderen Bereichen der Bildung ja auch – überaus strittig zu sein. Vielleicht darf man etwas grob formulieren, dass der Wissensaspekt in der deutschsprachigen Politikdidaktik hochgehalten wird (vgl. Massing, 2011), während der Fokus etwa in der sogenannten Demokratiepädagogik (vgl. z. B. Himmelmann, 2005) eher auf soziale Kompetenzen gerichtet wird. Während also die lokal bzw. national zwar unterschiedlich akzentuierte ‚Staatsbürgerkunde‘ vergleichsweise noch klar umrissen war, hat die Transformation zur Politischen Bildung eine durchaus nachvollziehbare, aber auch problematische Entgrenzung erfahren, so dass ihre konkrete Ausdrucksweise letztlich nicht mehr von sozialem Lernen und/oder moralischer Erziehung unterschieden werden kann (vgl. 2.).

Dabei wird der bildungspolitische und pädagogische Diskurs um Politische Bildung von der Intuition oder – wenn man will – Einsicht getragen, dass der Zusammenhang von Bildung und Demokratie, wenn nicht logisch-notwendig und nicht allgemein-absolute, so doch schlicht fundamental sei. „Demokratie braucht Erziehung, um den demokratischen Geist der angehenden Bürger, ohne den ein demokratisches Staatswesen auf Dauer nicht gedeihen kann, zu bilden. Umgekehrt braucht Erziehung Demokratie, um das moderne pädagogische Ideal einer Bildung zur Spontaneität und Autonomie realisieren zu können“ (Koch, 1994, S. 9). Offen bleibt bei solchen Aussagen meist, ob Bildung und Erziehung sich nun primär, oder zu welchen Teilen, auf die Lebensform

5 <https://www.education21.ch/de/bne/zugaenge/politische-bildung> [07.01.2022].

6 <https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/demokratiekompetenzen/referenzrahmen/article/109536.html> [07.01.2022].

(demokratische Gesellschaft) oder die Staatsform (demokratische Herrschaft) beziehen. Noch genereller ist aber zu fragen, ob ‚Demokratie‘ überhaupt zum pädagogischen Leitbegriff taugt (vgl. Müller, 1995). Denn ‚Demokratie‘ ist zunächst bloß eine „undifferenzierte *Idee* von einer Grundstruktur des politischen Lebens einer Gesellschaft“ (Müller & Friedrich, 1996, S. 13). Der Begriff der Demokratie als Staatsform ist bei pädagogischen Klassikern wie Schleiermacher, Herbart, aber auch Kerschensteiner oder Derbolav nicht diskutiert und zeitlich nähere Konzepte zur politischen Bildung – etwa bei Giesecke (1993) – müssen eher als Beiträge zu einer „gesellschaftlichen Demokratisierung“ verstanden werden, die unter Leitworten wie „Emanzipation“, „Chancengleichheit“, „Mitwirkung“, „Mitbestimmung“ und „Transparenz“ vorgebracht worden sind (vgl. Koch, 1994, S. 12). Der „gute Ruf“ (Schmidt, 1995) bzw. „gute Klang“ (Müller & Friedrich, 1996, S. 13) des Demokratiebegriffs ist einem wenig komplexen Demokratieverständnis geschuldet und trägt das Problem zahlreicher und vor allem überhöhter Erwartungen an ‚die‘ Demokratie in sich (Müller & Friedrich, 1996, S. 13).

Dieses Problem ist für Erziehung und Bildung von Bedeutung, sofern sich diese „im Dienst der pädagogischen Demokratie-Begeisterung“ (Müller, 1995, S. 160) sehen und damit die Gefahr unterschätzen, wonach unter „den Bedingungen der Demokratie [...] am wenigsten beachtet“ werde, „dass falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie auf die falsche Bahn bringen“ (Sartori, 1992, S. 11) würden. Der Ausdruck ‚Demokratie‘ bezieht sich offensichtlich auf ein weit expandiertes Konnotationfeld von Aspekten gesellschaftlicher Ordnung, die im *politischen* Begriff von Demokratie nicht mitgemeint werden müssen. Die positive Aufladung und auch pädagogische Attraktivität des Demokratie-Begriffs, so Müller,

dürfte zu einem großen Teil daher rühren, dass in diesem Begriff Elemente aufgenommen werden, die sich von ihm trennen lassen und getrennt werden sollten. Im Sinne solcher Assoziationen werden Verhaltensweisen als *undemokratisch* bezeichnet, deren Defekte mit einem Mangel an Volksherrschaft recht wenig zu tun haben.“ (Müller, 1995, S. 138)⁷

Auch was unter ‚Demokratie‘ – deskriptiv wie auch normativ – konkret verstanden wird, ist in Europa – trotz Rahmenlehrplan – sowohl national als auch regional und sogar ethnisch-kulturell unterschiedlich geprägt. Es gibt kein einheitliches Bild, außer man steigt so hoch hinauf ins Begrifflich-Abstrakte, so dass man die bildungspraktisch bedeutsamen Differenzen gar nicht mehr erkennen kann.

Nun deutet die Etymologie des Demokratiebegriffs zumindest an, dass der *demos* die Macht (über die Regierung bzw. die Regierenden) besitzt, und nicht, dass das Volk herrscht (vgl. Pabst, 2003). Demokratisches Wissen und vor allem politische Bildung

7 Die Werte, die in einen angereicherten Demokratiebegriff eingeflossen wären, seien Rechtsstaatlichkeit (Gewaltentrennung, Minderheitenschutz, persönliche Freiheitsrechte), ökonomische Gestaltungskompetenzen und Verpflichtung des Staates zu sozialen Leistungen, aber auch die Gleichheit der Bürger, und weitere mehr (Müller, 1996, S. 138).

hat oder hätte in dieser Perspektive also immer auch mit *Machtwissen* zu tun. ‚Gebildete‘ Demokratinnen und Demokraten wären weltlich engagierte Kratologinnen und Kratologen (‚Machtexpertinnen‘ und ‚Machtexperten‘) und politisch Gebildete wüssten nicht nur, wie es um die Macht des Volkes steht, sondern würden auch konkrete Machtpraktiken kennen und verstehen. Von solchem Wissen oder einem solchen Verständnis ist in den meisten Vorstellungen und Projekten zur Politischen Bildung wenig zu merken: Demokratie und Politik sind hier vor allem die attraktiven Verpackungen für Vorstellungen einer jüdisch-christlichen geprägten *Liebesmoral* (vgl. Brunkhorst, 2000), ohne die der Aufstieg des Gleichheitsideal ja vielleicht auch undenkbar gewesen wäre. Wird demokratische und politische Bildung aber letztlich als *sozio-moralische* Bildung verstanden, ist der realistische Blick auf die ambivalenten Seiten von Demokratie und Politik verstellt. So ist es denn leichter, in pädagogisch erbaulicher Manier von der Güte der Demokratie und des Politischen zu reden.

2. Soziales und politisches Lernen⁸

Hannah Arendt weist in *Vita activa* darauf hin, dass die aristotelische Bestimmung des Menschen als politisches Lebewesen im Lateinischen (schon bei Seneca) als *animal sociale* wiedergegeben werde, bis es dann bei Thomas von Aquin heiße: „homo est naturaliter politicus, id est, socialis“, der Mensch sei also von Natur aus politisch, das heiße gesellschaftlich (Arendt, 1960/1996, S. 34). „In Wahrheit“, so Arendt in ihrem apodiktischen Stil, „liegen die Dinge ganz anders, und die Selbstverständlichkeit, mit der hier das Gesellschaftliche an die Stelle des Politischen tritt, verrät mehr als alle Theorien, wie sehr die ursprüngliche griechische Auffassung von dem, was Politik eigentlich ist, verlorengegangen war“ (Arendt, 1960/1996, S. 34). Das sogenannte Politische kann im Unterschied zu ‚bloßer‘ Politik vergleichsweise schnell verlorengehen – dies könnte als Hauptlektion Hannah Arendts verstanden werden. Schulisch bzw. pädagogisch kann es ganz sicher nicht ‚hergestellt‘ werden! Aber das politische Leben kann auch wieder unerwartet, spontan und als Subpolitik in Erscheinung treten, was so viel heißt wie: dass das Politische kein Besitz ist und nicht nach Belieben hergestellt oder kontrolliert werden kann. Die Gleichsetzung des Politischen mit dem Sozialen ist eine (pädagogisch verbreitete) Möglichkeit, das Politische zumindest im Geist zum Verschwinden zu bringen. Doch auf *begrifflicher* Ebene fällt die soziale Dimension des Lebens und Denkens mit der politischen Dimension nicht zusammen. Auch sind das soziale Lernen und das politische Lernen nicht das gleiche, und das politische Lernen stellt auch keine Teilmenge des sozialen Lernens dar, wie man zunächst vermuten könnte. Wohl geht das soziale Lernen dem politischen Lernen *ontogenetisch* voraus, ist aber nicht seine *ontologische* Voraussetzung.

⁸ Unterkapitel 2 und 3 beruhen auf Passagen eines Beitrages, der im Sammelband von Gensluckner, Ralser, Thomas-Olalde & Yıldız (2021) erscheint.

Doch nicht nur begrifflich, sondern auch empirisch korrelieren das politische Lernen und soziales Lernen *nicht* positiv, sondern scheinen *unabhängig* voneinander zu sein, mitunter sogar negativ zu korrelieren. So wurde beispielsweise in der sogenannten *Sachsen-Anhalt-Studie* (Krüger et al., 2002) „dem Zusammenhang von Prosozialität und Verständnis für das politische System der Demokratie nachgegangen“ (Reinhardt, 2009, S. 862). Die Indikatoren „für das Verständnis von Demokratie“, so Sibylle Reinhardt – eine der Autorinnen der Studie –,

zentrierten um die *Konflikt-Logik* dieses Systems, das den *Auseinandersetzungen* pluraler Interessen, Werte und Lebensgeschichten einen *verfassten Rahmen* gibt. Die *Konkurrenz* um Problemdefinitionen und Lösungswege bestimmt die parlamentarische Demokratie, die Konsense auf Zeit herstellt, aber nicht die objektive Richtigkeit vorgegebener und lediglich zu findender Antworten postuliert. (Reinhardt, 2009, S. 862; Hervorh. d. Verf.).

Diese Statements bzw. Items lauteten:

- „Die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen in unserer Gesellschaft und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.“
- „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.“
- „Die Interessen des ganzen Volkes sollten immer über den Sonderinteressen des Einzelnen stehen.“ (Reinhardt, 2009, S. 862–863)

Die Zustimmung zu diesen Aussagen wurde als „Negation der Konflikt-Logik des politischen Systems der Demokratie zugunsten einer Vorstellung von Einheitlichkeit und direkter Kooperation“ (Reinhardt, 2009, S. 863) verstanden. Die Dimension der bzw. die Indikatoren für „Prosozialität“ wurden faktorenanalytisch aus einer „großen Zahl unterschiedlicher Werte“ gefasst, darunter „Hilfsbereitschaft“, „Ausgleich suchen im Streitfall“, „alle Menschen gleichberechtigt behandeln“, „soziale Unterschiede abbauen“, „Rücksicht nehmen“, „fair und gerecht sein“ (vgl. Reinhardt, 2009, S. 863). Die befragten (12- bis 18-jährigen) Schülerinnen und Schüler aller Schulformen befanden diese prosozialen Werte insgesamt für wichtig. Doch ein hoher (Wert der) Prosozialität „ging nicht einher mit dem Verständnis für das konflikthafte System der politischen Demokratie. Eher im Gegenteil: Die Gruppe mit dem höchsten Wert für Prosozialität stimmte den anti-pluralistischen Aussagen am stärksten zu“ (Reinhardt, 2009, S. 863).

Dieser Befund verwundert wenig, stehen doch im Bereich des Sozialen das *Miteinander* und die *Kooperation* im Vordergrund der interpersonalen Kommunikation und Interaktion, während sowohl Politik wie auch das Politische gerade die Arena bzw. Arenen bezeichnen, in welchen vor allem das *Gegeneinander*, zumindest die gesellschaftliche Auseinandersetzung zum Ausdruck kommt. Wer sich am *agonalen* Charakter des Politischen sowie der Politik stört und politisches Leben idealerweise als ein großes

Miteinander verstanden haben möchte, für den oder die fallen das Politische und Soziale offenbar am besten zusammen. Dieses ‚Zusammenfallen‘ ist gleichbedeutend mit dem Verlust eines überzeugenden *Begriffs* von Politik einerseits und in der Folge – möglicherweise – andererseits auch der *Praxis* des Politischen. Die entsprechende Entgrenzung des Politikbegriffs, die in der deutschsprachigen Pädagogik eine gewisse Tradition besitzt, die aber auch von poststrukturalistischen, postmodernen, konstruktivistischen und feministischen Autorinnen und Autoren – natürlich mit bemerkenswerten Gründen (weiter unten wird Jacques Rancière erwähnt) – vorangetrieben worden ist, hat zur Konsequenz, dass nicht mehr klar sein kann, welche Praktiken das Attribut ‚politisch‘ verdienen und welche nicht.

Diese Entgrenzung des Politikbegriffs in der Politischen Bildung wird von einer zweiten diskursiven Entgrenzungspraxis begleitet und unterstützt: der Entgrenzung des Pädagogischen. Pädagogisierung und Politisierung gehen hier Hand in Hand: das Kind wird politisiert, der Erwachsene pädagogisiert. Diese Tendenzen sind bisher vor allem für autoritäre Staats- und Herrschaftsgebilde typisch gewesen: wo Erwachsene ‚erzogen‘ oder ‚umerzogen‘ werden und sich Kinder früh an politische Doktrinen und Rhetorik gewöhnen sollen – und mögen diese Praktiken im humanistischen Gewand in Erscheinung treten –, dort ist das vorläufige Ende des politischen Lebens erreicht. Die Möglichkeit, sich öffentlich gegen Erlasse und Praktiken offizieller Herrschaft zu äußern, ohne dabei gravierende Sanktionen fürchten zu müssen, fungiert daher als zentrales Kriterium für die Existenz des politischen Raumes. Distanzierungsrechte sind ebenso elementar wie Partizipationsrechte, wenn nicht in gewisser Weise noch bedeutungsvoller. Partizipation allein besagt im Hinblick auf die Existenz des politischen Lebens wenig – so wurde und musste auch in der Hitlerjugend partizipiert werden. Partizipationsrechte haben ihren politischen Sinn nur in der Verknüpfung mit gleichgewichteten Distanzierungsrechten. Das ist auch der Grund, warum die meist unumgängliche soziale, gemeinschaftliche Partizipation zunächst nichts mit Politik oder dem Politischen zu tun haben kann – und das gilt auch für Gemeinschaftsformen in demokratischen Gesellschaften. Zwischen der Idee der Gemeinschaft und dem Ethos der demokratischen Lebensform besteht sogar ein Spannungsverhältnis, so dass es immer ambivalent bleiben muss, Gemeinschaften (im Unterschied zu Gesellschaften) als ‚demokratisch‘ zu bezeichnen. Jacques Rancière übertrieb m. E. nicht, auch nicht rhetorisch, als er formulierte: „Die Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt“ (Rancière, 1994, S. 105).

Demokratische Lebensformen stellen Gemeinschaft gerade durch ihre Diskursivität, ihre Skepsis gegenüber Wahrheitsansprüchen und ihre Unverbindlichkeit bezüglich Partizipationspflichten auf grundlegende Weise in Frage (vgl. Reichenbach, 2001). Die Gemeinschaft ist insofern nicht demokratisch, als sie sich nicht primär als Forum für Auseinandersetzung und Interessenkoordination verstehen kann, sondern vielmehr an ein inhaltlich spezifisches ‚Gut‘ gebunden ist (z. B. die Beziehung zu Gott oder die Einheit der Familie oder den Teamgeist eines Handlungs- und Herstellungsprojekts). Gemeinschaft hat deshalb in der Regel nicht nur für konkurrierende Güter keinen Platz, sondern muss sich insbesondere in der modernen Situation auch ständig gegen zentrifugale Kräfte schützen, die sie zu sprengen drohen (vgl. Touraine, 1997). Zumindest muss

sie regelmäßige Rituale veranstalten, welche ihre Einheit wenigstens äußerlich demonstrieren und zelebrieren.

Die Gleichsetzung von sozialem und politischem Lernen ist verbreitet und daher kann Politische Bildung im deutschsprachigen Raum auch problemlos für wichtig und sogar notwendig (vgl. z. B. Himmelmann, 2005; auch Edelstein & Fauser, 2001) gehalten werden. Doch in manchen europäischen Nationen steht die – vor allem schulische – explizit *politische* Bildung eher unter ‚Ideologieverdacht‘. So sind ‚Politisierungen‘ der (und in der) Schule in den Benelux-Staaten traditionell möglichst zu vermeiden und/oder man ist gegenüber jeder ‚Staatspädagogik‘ skeptisch (vgl. Mickel, 2005). Die nordische Ländergruppe, vor allem die im „Nordischen Rat als skandinavische Wirtschafts- und Wertegemeinschaft organisierten Staaten Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland“, verfügt, so Wolfgang Mickel, „angesichts ihrer demokratischen Tradition über kaum einen expliziten didaktischen Begriff“ von politischer Bildung, die ihrerseits eher *parteilpolitisch* und *propagandistisch* verstanden wird (Mickel, 2005, S. 644). In Irland ist Staatsbürgerkunde ein Pflichtfach, jedoch nur für die Unterstufe, in England ist ‚political education‘ eine kompensatorische Veranstaltung für schwache Schülerinnen und Schüler, welche die Schule frühzeitig verlassen (Mickel, 2005, S. 645). Manche südeuropäische und osteuropäische Staaten haben aufgrund ihrer „geschichtlichen, sozialen und sicherheitspolitischen Situation“ ein „hohes politisches Bewusstsein“, doch die Art der politischen Bildung bzw. vielmehr „staatsbürgerlichen Erziehung“ wird in Spanien, Griechenland, Portugal oder Italien unterschiedlich akzentuiert (Mickel, 2005, S. 645–646). In der zentraleuropäischen Staatengruppe – Österreich, Frankreich und Deutschland – sieht die Situation wiederum unterschiedlich aus. So ist das republikanische Bewusstsein in Frankreich sehr ausgeprägt, politische Bildung daher vor allem sozial bzw. gesellschaftlich vermittelt und nicht als explizites Schulfach angelegt. In der alten BRD gab es nach Ende des Zweiten Weltkrieges die sogenannte *Re-Education*, die von den Amerikanern angestoßene politische Re-Sozialisation; in Österreich wurde dieselbe zunächst als weniger dringlich empfunden (Mickel, 2005, S. 648 ff.), während in der DDR das Fach ‚Staatsbürgerkunde‘ etabliert worden ist, welche in die marxistische Gesellschaftstheorie und die politische Ökonomie einführen sollte. Das sind nun etwas beliebig herausgegriffene Beispiele zur bemerkenswerten Vielfalt der politischen Bildung (in den europäischen Schulsystemen). Trotz dem oben erwähnten Rahmenlehrplan des Europarats gibt es bis heute keine offizielle politische Bildung der Europäischen Union und auch keine offizielle politische Bildung *über* die EU. Das ist auch wenig verwunderlich, variieren die Demokratieverständnisse selbst innerhalb Europas insgesamt erheblich (vgl. Giebler, Horvath & Weßels, 2020; Sartori, 1992; Schmidt, 1995).

3. Das Politische als Praxis der Gleichfreiheit

In der Politik geht es um partikulare, aber auch gemeinsame Interessen. Interessen werden vor allem *verhandelt*, d. h. sozial koordiniert, weniger *argumentiert* (sie können im Grunde nur bekundet oder befragt werden). Die mit Interessen verbundenen konkreten

Positionen werden hingegen mit Argumenten gestützt oder mit Gegenargumenten geschwächt bzw. angegriffen, aber natürlich nicht die Interessen selbst! Wäre Politik reine Argumentationspraxis, so könnte sie als *konsensorientiert* verstanden werden: man möchte dann selbst den politischen *Gegner* mit Argumenten überzeugen und hoffte auf seine ‚rationale Motivation‘. Die Erfahrung zeigt allerdings seit der Antike, dass man sich mit politischen Gegner/innen kaum auf der Basis von Argumenten einigen kann. *Argumentationskonsense* kommen in der politischen Arena kaum vor, selbst innerhalb des gleichen Lagers sind sie selten. *Ergebniskonsense* sind dahingegen schon häufiger, d. h. man mag aus unterschiedlichen Motiven und unterschiedlichen Argumenten einer Position zustimmen (vgl. Giegel, 1992). Aber auch Ergebniskonsense sind selten. Entschieden wird am Ende in fast allen Fällen vielmehr mit Hilfe der Mehrheitsregel. Diese zu akzeptieren, gehört zum *Hintergrundkonsens* aller Beteiligten. Demokratische Politik ist, mit anderen Worten, der Erfahrung geschuldet, dass der Konsens nicht gefunden wird. Daher steht nicht der Konsens, sondern der Dissens im Mittelpunkt der Politik und des Politischen. Die gesellschaftlich bzw. sozial, aber auch bildungstheoretisch zentrale Frage heißt am Ende eben nicht: Wie bringt man einen Argumentationskonsens zustande? – sondern: Wie kann man lernen, mit Dissens zusammenleben, halbwegs gesittet, vor allem gewaltfrei?

Das ‚Politische‘ („le politique“), meint Rancière, sei letztlich die Begegnung bzw. das Aufeinandertreffen von zwei heterogenen Prozessen („la rencontre de deux processus hétérogènes“), namentlich dem *Regieren* bzw. der Regierung einerseits, „police“ genannt („je donnerai à ce processus le nom de police“), und der *Gleichheit* („égalité“) andererseits (Rancière, 1998, S. 112). Mit letzterer sei ein „Spiel von Praktiken“ („jeu de pratiques“) gemeint, das von der *Unterstellung* von Gleichheit von irgendjemandem gegenüber irgendjemandem geleitet werde, ohne jede Sorge, diese Gleichheit verifizieren oder rechtfertigen zu müssen (Rancière, 1998, S. 112). Der angemessenere Name für diese als Prozess verstandene Praxis sei Emanzipation. Dieselbe könne auch „la politique“ genannt werden (Rancière, 1998, S. 113). Regieren aber heiße, Gleichheit als Emanzipation zu verweigern, die zwei Prozesse seien daher „inkommensurabel“ – letztlich aber verweigere Regieren Emanzipation nicht nur, sondern füge ihr sogar Schaden zu (Rancière, 1998, S. 113).⁹ Mit dem *Politischen* („le politique“) wird also ein Raum oder Bereich („terrain“) bezeichnet, in welchem Regierung („la police“) und die von ihr nicht unterstützte Emanzipationspraxis („la politique“) aufeinandertreffen. Emanzipation sei die Überprüfung („vérification“) der Gleichheit durch (irgend-)ein Wesen, das mit irgendeinem anderen Wesen spreche (Rancière, 1998, S. 115) und Gleichheit die einzige politische Universalie.¹⁰ Sie existiere und sei wirksam nur als Praxis, sie sei nicht ein Wert, den man nach Gusto vorbringen könne, sondern müsse immer wieder neu *unterstellt* („présupposé“), *überprüft* („vérifié“) und *bewiesen* („démontré“) werden (Rancière, 1998, S. 115).

9 „Au lieu de dire que toute police dénie l'égalité, nous dirons que toute police *fait tort* à l'égalité.“ (Rancière, 1998, S. 113; Hervorh. i. Orig.)

10 „Le seul universel politique est l'égalité.“ (Rancière, 1998, S. 116)

Fraglos versteht Rancière Gleichheit als ein Gerechtigkeitsideal, welches wie alle moralischen und politischen Ideale einen regulativen Charakter aufweist. Wer es anerkennt, handelt anders oder möchte anders handeln oder möchte, dass anders gehandelt wird. Aus diesem Grund ist Gleichheit (beziehungsweise Ungleichheit) – nicht nur mit Rancière – weniger als Zustand zu diskutieren, sondern vor allem als *soziale Praxis*. Sie kann als (wenn auch kontrafaktische) Unterstellungsleistung nur *zwischen* Menschen bestehen – so Rancière an anderer Stelle –, „die sich als vernünftige Wesen ansehen“ (Rancière, 1987/2009, S. 108). Was nun den Zustand der Gleichheit (respektive Ungleichheit) in der Gesellschaft betrifft, so sei zu

wählen, ob man sie den wirklichen Individuen zuspricht oder ihrer fiktiven Vereinigung. Man muss wählen zwischen einer Gesellschaft der Ungleichheit mit gleichen Menschen oder einer Gesellschaft der Gleichheit mit ungleichen Menschen. Wer den Geschmack für die Gleichheit hat, dürfte nicht zögern: Die Individuen sind die realen Wesen und die Gesellschaft eine Fiktion. Für die realen Wesen hat die Gleichheit einen Wert, für eine Fiktion hingegen nicht. (Rancière, 1987/2009, S. 155)

Man könnte mit Rancière formulieren, dass Gleichheit eine soziale Praxis und Ungleichheit ein gesellschaftliches Faktum darstellt. Gleichheit ist eine *politische* Anerkennungsleistung, die gegen die soziale und gesellschaftliche Ungleichheit, der wir überall begegnen, aufgebracht werden kann.

Interessanterweise argumentiert eine der bedeutendsten Theoretikerinnen des Politischen, Hannah Arendt, zuallererst nicht mit dem Begriff der Gleichheit, sondern demjenigen der Freiheit bzw. der *Gleichfreiheit*:

Gleichheit, die in der Neuzeit immer eine Forderung der Gerechtigkeit war, bildete in der Antike umgekehrt das eigentliche Wesen der Freiheit: Freiheit hieß, frei zu sein von der allen Herrschaftsverhältnissen innewohnenden Ungleichheit, sich in einem Raum zu bewegen, in dem es weder Herrschen noch Beherrschtwerden gab. (Arendt, 1960/1996, S. 43)

Dieser ‚Raum‘ ist natürlich ebenso wenig wie das ‚terrain‘ bei Rancière räumlich bzw. örtlich denn vielmehr als eine soziale Praxis zu verstehen. „Politisch zu sein“ bzw. „in einer Polis“ zu leben – so Arendt in Bezug auf die griechische Antike – hieße also, die relevanten Angelegenheiten mittels überzeugenden (oder überredenden) Worten zu regeln. Diese Redepraxis unterscheidet sich (idealiter) von Zwang und Gewalt (Arendt, 1960/1996, S. 36–37); „zu befehlen statt zu überzeugen, galt den Griechen als eine gleichsam präpolitische Art des Menschengangs“ (Arendt, 1960/1996, S. 37). Die Polis-Demokratie war denn auch vom *Reden* geprägt – dem eigentlichen politischen *Handeln* (Sprechhandeln). Da Freiheit nur im politischen Raum ‚praktiziert‘ werden kann bzw. denselben überhaupt hervorbringt, galt Herrschaft innerhalb des politischen Bereiches als eine *contradictio in adiecto* (vgl. Arendt, 1960/1996, S. 38). Diesbezüglich stimmt die Lesart des Politischen bei Arendt mit jener Rancières also weitgehend

überein: Herrschaft als ‚police‘ ist mit ‚*la politique*‘ als emanzipatorische Gleichheitspraxis nicht vereinbar. Hingegen besteht ‚*le politique*‘ für Rancière in einer *Konfrontation* zwischen dem Gleichheitsgedanken (sensu Arendt) und Herrschaft. Man könnte auch formulieren, Arendt beziehe sich mit ihrem engeren Verständnis des Politischen allein auf ‚*la politique*‘, während sie ‚*le politique*‘ ignoriere. Der Kampf um das Politische im Sinne von *le politique* ist nicht das Politische im Sinne von *la politique*, anders ausgedrückt: die Schaffung der Ermöglichungsbedingungen von Gleichheitspraxis ist nicht die Gleichheitspraxis selbst. Arendt verbannt „Zwang und Gewalt aus ihrem Begriff des Politischen“, schreibt Meyer, und sie identifiziert „seinen Kern aber, nämlich die Verständigung der Vielen, unmittelbar mit Macht – einer Macht, die zwar als öffentliche Kraft wirksam, jedoch nicht als Herrschaft verfestigt und auf Dauer gestellt werden sollte“ (Meyer, 1994, S. 26–27). Der Diskurs unter Gleichfreien kennzeichnet für Arendt das Politische, während alle Notwendigkeit ein präpolitisches Phänomen ist (Arendt, 1960/1996, S. 41). „Auf keinen Fall“, so Arendt an gleicher Stelle, „konnte man daher unter Politik etwas verstehen, was für das Wohlergehen der Gesellschaft notwendig war“ (Arendt, 1960/1996, S. 41).

Während ein solches Verständnis des Politischen höchst exklusiv zu sein scheint, so wäre es gleichzeitig falsch, sich das ‚freie‘ Leben der (vergleichsweise) wenigen (Athener) Polis-Bürger als Kommunikationsidyll vorzustellen. Vielmehr betont Arendt die Kluft zwischen dem gesicherten Oikos einerseits, vor allem dem Leben innerhalb der Familie, und dem „erbarmungslosen Ausgesetztsein der Person innerhalb der Polis“ (Arendt, 1960/1996, S. 45) andererseits.

Nun ist es sicher nicht abwegig, den Begriff bzw. das Verständnis des Politischen bei Hannah Arendt und auch Jacques Rancière oder anderen philosophischen Figuren, welche den pädagogischen oder zumindest bildungsphilosophischen Diskurs zu beflügeln vermögen, einer rückhaltlosen Kritik zu unterziehen. Auch wenn Arendt und Rancière nicht überzeugend der nostalgischen Verklärung der griechischen Polis bezichtigt werden können, so ist die Exklusivität des Politischen, wie es hier vorliegt, ein konzeptionelles Problem. So sehr damit der Blick für die Dimension des Politischen geschärft und dieses damit vor der Gleichsetzung mit dem Sozialen geschützt werden kann, so sehr geht damit eine implizite Moralisierung einher, welche pädagogisch zwar von wirklichem Interesse ist, aber aus einer politiktheoretischen und demokratietheoretischen Perspektive insbesondere wegen der fehlenden systematischen Thematisierung und Einordnung politischer Institutionen angreifbar ist. Zum Reiz und Problem der Exklusivität kommt die fraglos positive Konnotation des ‚eigentlich‘ Politischen dieser Denkerin und dieses Denkers, welche vielleicht bis zu einem gewissen Grad sicher einer (philosophischen) Verklärung der realen politischen Praxis entspricht. Dieser Einwand trifft für Arendt m. E. allerdings weniger zu – jedenfalls aus pädagogischer Perspektive – weil sie die Politisierung der Erziehung sowieso als ein Übel betrachtet, welches dazu führe, „die politische Tätigkeit selbst als eine Form von Erziehung“ (Arendt, 1958/1994, S. 257) zu verstehen. Insofern kann oder muss man formulieren, dass die Idee einer ‚Erziehung für die Demokratie‘ oder ‚Erziehung als Demokratie‘ für Arendt von Anfang an einen Irrweg darstellt. Die Sphären der Erziehung und der Poli-

tik seien vielmehr strikt zu trennen: „In der Politik kann Erziehung keine Rolle spielen, weil wir es im Politischen immer mit bereits Erzogenen zu tun haben. Wer erwachsene Menschen erziehen will, will sie in Wahrheit bevormunden und daran hindern, politisch zu handeln.“ (Arendt, 1958/1994, S. 258)

Hannah Arendt ist in der Frage der Erziehung aber vor allem als Antipode John Deweys zu verstehen, wie ihre gnadenlose Kritik an der „progressive education“ (Arendt, 1958/1994) mehr als deutlich macht. Es ist auch wenig überzeugend, Dewey als einen politischen Philosophen zu lesen, wo auch bei ihm – als Sozialphilosophen, der er nun einmal war – jede Theorie der politischen bzw. demokratischen Institution wie auch eine (kritische) Theorie der Macht zu fehlen scheint. Es verwundert daher auch kaum, dass Dewey in der deutschsprachigen Pädagogik, insbesondere in Form der Demokratiepädagogik, in welcher der Unterschied zwischen dem Sozialen und dem Politischen nicht interessiert, sehr gerne aufgenommen worden ist. Dies hat sicher auch mit dem Fehlen eines agonalen Verständnisses von Politik bzw. Demokratie zu tun. Im Unterschied zu Arendt oder auch Rancière scheint Dewey – konzeptionell bzw. begrifflich – wenig kritisch zu sein in Bezug auf die moderne demokratische Gesellschaft, was sich auch in seinem Erziehungskonzept widerspiegelt, welches eng mit der Idee der Gemeinschaft verbunden ist. „Much of our present education fails“, schreibt Dewey in *Pedagogic Creed*, „because it neglects the fundamental principle of the school as a form of community life“ (Dewey, 1897/1981, S. III). Demokratische Erziehung steht hier ganz im Dienste der Förderung der sozialen Intelligenz im Rahmen der schulischen Gemeinschaft durch das Vehikel gemeinsamer Problemlöseprozesse und der damit verbundenen Konstituierung des ‚gemeinsam Guten‘. Individuen können sich demzufolge nur dann als ‚demokratisch‘ verstehen lernen, wenn sie Mitglieder einer Gemeinschaft werden, in welcher die gemeinsamen Probleme gemeinsam – diskursiv bzw. durch gemeinsame Beratung und durch „ein geteiltes Interesse für das gemeinsame Wohl“ (Carr, 1995, S. 52) – gelöst werden. Auch und insbesondere einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive, die (noch) nicht im Fokus Deweys war, stellt sich dabei insbesondere die Frage, was unter den gegebenen sozialen, politischen und rechtlichen Verhältnissen überhaupt als Problem und „gemeinsames“ Problem erkannt und anerkannt wird (vgl. dazu Mecheril et al., 2010). In Demokratien zeichnet sich das Erziehungssystem nach Dewey dadurch aus, dass es aus demokratisch organisierten Institutionen besteht (Dewey, 1916/1966). Schulen als Gemeinschaften unterstützen die Entwicklung des demokratischen gesellschaftlichen Lebens, indem sie selber zu „embryonalen“ Gesellschaften werden, „die soziale Verhaltensweisen und intellektuelle Dispositionen fördern, die demokratischen Lebensformen innewohnen“ (Carr, 1995, S. 52; vgl. Dewey, 1900/1968). Abgesehen davon, dass die Metapher der Schule als embryonale Gesellschaft irreführend ist (insbesondere, weil ein gesellschaftliches *Teilsystem* – wie das Bildungssystem – nicht das Gesamte einer Gesellschaft repräsentieren kann), bleibt die Idee einer ‚Erziehung als Demokratie‘ auch schon deshalb zu schön, weil Erziehung und Schulbildung immer auch *mehr* und *andere* Qualitäten als ‚demokratische‘ aufweisen, d. h. weder ausschließlich ‚demokratisch‘ gegeben sind noch ausschließlich ‚demokratisch‘ verstanden werden können.

Für Dewey ist die Demokratie bzw. genauer: demokratische Erziehung nicht dadurch zu verteidigen, dass sie mit einer rationalen Grundlage versehen wird (vgl. Reichenbach, 2001). Nicht nur die bloße Skepsis an solchem Grundlagendenken, sondern geradezu die Überzeugung, dass darauf ganz verzichtet werden kann, scheint Dewey mit bestimmten „postmodernen“ Spielarten zu teilen (Carr, 1995). Er teilt die Kritik am abstrakten Rationalismus und Universalismus der Aufklärung. Dennoch zeugen seine Sorge um die demokratische Lebensform, die er durch soziale Fragmentierung gefährdet sieht, und seine Neuformulierung der Einsicht, dass es individuelle Freiheit nur aufgrund sozialer Bindungen geben kann, welche die demokratische Lebensform definieren, von einer Haltung, die nicht ernsthaft mit dem vieldeutigen und mittlerweile schon verbrauchten Label ‚postmodern‘ zu versehen ist. Deweys Fokus auf die Gemeinschaft, „community“, macht es schwer, ihn überhaupt irgendwo einzuordnen, sei es in der Postmoderne-Debatte, der Kommunitarismus-Liberalismus-Debatte oder bezüglich der Überlappungen der beiden Diskurse.¹¹ Die Dewey'sche Idee, „die Demokratie als höchste Steigerung der Prinzipien aufzufassen, die allem Leben in Gemeinschaft zugrunde liegen“ (Joas, 1993, S. 50), ist, wie Joas (1993,) bemerkt, auch in Deutschland vor 1945 nicht geäußert worden, weshalb man die nach 1945 verständlich gewordene Zuordnung des Gemeinschaftsbegriffes zum antidemokratischen Denken nicht übertreiben möge.¹²

Es ist die Existenz eines öffentlichen Raumes allein, der – wenn überhaupt – zu ‚sichern‘ vermag, dass an die Anderen gedacht wird, dass die Pluralität der Meinungen, Visionen und behaupteten Wahrheiten in Erscheinung tritt und zur Kenntnis genommen werden muss. Und es ist der öffentliche Raum allein, der die Menschen herausfordert, Stellung zu nehmen, und ihnen damit Möglichkeit gibt, sich zu verändern, obwohl sie es gar nicht intendieren (vgl. Curtis, 1997). „The cultivation of one's moral imagination flourishes in such a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life“, schrieb Arendt-Spezialistin Seyla Benhabib vor Jahren (Benhabib, 1992, S. 139).¹³ Es geht dem Politischen – und der Politischen Bildung –, so kann man vielleicht sagen, um die *Vermittlung* zwischen sozio-moralischem Denken (und seiner Entwicklung bzw. Veränderung oder überhaupt Bewusstwerdung) und der Kultur der politischen Öffentlichkeit. Dieser Zusammenhang mag dort überschätzt werden, wo man demokratische Politik vor allem durch die moralische Brille sieht, und er wird wohl dort unterschätzt, wo man in der Politik nur den Willen zur Macht sieht.

11 Man muss ihn wohl als „kommunitären Liberalen“ bezeichnen (vgl. Wellmer, 1993, S. 183).

12 Dewey benützt mit „community“ allerdings einen Begriff, der – im Unterschied gerade zu Deutschland – in den USA auch heute noch unzweideutig positiv konnotiert wird, aber auch ein viel weiteres Bedeutungsspektrum als der deutsche Gemeinschaftsbegriff aufweist und sowohl „Gemeinschaft“, als auch (territoriale) „Gemeinde“ oder (utopische) „Kommune“ meinen kann (Joas, 1993).

13 Vgl. dazu auch Benhabib, 1993; 2006.

Literatur

- Arendt, H. (1958/1994). Die Krise in der Erziehung. In Dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I* (S. 255–276). München: Piper.
- Arendt, H. (1960/1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Benhabib, S. (1993). Demokratie und Differenz. Betrachtungen über Rationalität, Demokratie und Postmoderne. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit* (S. 97–116). Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch.
- Benhabib, S. (2006). *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brunkhorst, H. (2000). *Einführung in die Geschichte politischer Ideen*. München: UTB.
- Carr, W. (1995). Erziehung und Demokratie unter den Bedingungen der Postmoderne. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Erziehung und Demokratie* (S. 35–56). Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Curtis, K. F. (1997). Aesthetic foundations of democratic politics in the work of Hannah Arendt. In C. Calhoun & J. McGowan (Eds.), *Hannah Arendt and the meaning of politics* (pp. 27–52). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1897/1981). My pedagogic creed. In J. J. McDermott (Eds.), *The Philosophy of John Dewey. Two Volumes in One* (pp. 442–254). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1900/1968). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1927/1996). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim: Philo.
- Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Gensluckner, L., Ralser, M., Thomas-Olalde, O., & Yildiz, E. (Hrsg.) (2021). *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Giebler, H., Horvath, S., & Weßels, B. (2020). Legitimität der repräsentativen Demokratie in Ost und West. In C. Eder, A. Katsanidou & A.-K. Reindl (Hrsg.), *Veränderung durch Krisen? Solidarität und Entsolidarisierung in Deutschland und Europa* (65. Sonderausgabe des Informationsdienst soziale Indikatoren, S. 3–7). <https://doi.org/10.15464/isi.65.2020.3-7>.
- Giegel, H.-J. (1992). Einleitung. Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. In Ders. (Hrsg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften* (S. 7–17). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1993). *Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim/München: Juventa.
- Himmelmann, G. (2005). *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze*. Berlin: BLK.
- Joas, H. (1993). Gemeinschaft und Demokratie in den USA. Die vergessene Vorgeschichte der Kommunitarismus-Diskussion. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit* (S. 49–62). Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch.
- Koch, L. (1994). Einleitende Bemerkungen zum Thema „Pädagogik und Ästhetik“. In Ders., W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Pädagogik und Ästhetik* (S. 8–21). Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Krüger, H.-H., Reinhardt, S., Kötters, C., Pfaff, N., Schmidt, R., Krappidel, A., & Tillmann, F. (2002). *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen: Leske + Budrich.

- Massing, P. (2011). *Politikdidaktik als Wissenschaft ausgewählte Aufsätze*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (Hrsg.) (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, T. (1994). *Die Transformation des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mickel, W. (2005). Politische Bildung in der Europäischen Union. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 635–651). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Müller, A. W. (1995). Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Eds.), *Erziehung und Demokratie* (pp. 123–168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller, A. W. & Friedrich, C. (1996). *Demokratie. Illusionen und Chancen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pabst, A. (2003). *Die athenische Demokratie*. München: Beck.
- Platon (1870/1979). *Der Staat. Über das Gerechte* (Philosophische Bibliothek Bd. 80, 10. durchges. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Rancière, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen (frz. Original 1987)
- Rancière, J. (1994). Die Gemeinschaft der Gleichen. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen* (S. 101–132). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard/Folio.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Reinhardt, S. (2009). Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 860–871.
- Sartori, G. (1992). *Demokratiethorie*. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Schmidt, M. (1995). *Demokratiethorien. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents?* Paris: Fayard.
- Vontobel, J. (1996). Die Staatsbürgerkunde ist tot – es lebe die politische Bildung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 141(3), 4–7.
- Wellmer, A. (1993). Bedingungen einer demokratischen Kultur. Zur Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit* (S. 173–196). Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch.

Abstract: This contribution starts with a critical view on the persuasive language of political literacy and thereby focuses on the difference between social learning and political learning. With reference to Hannah Arendt and Jacques Rancière the so-called political (or political sphere) is subsequently examined and conceived as a practice of equal freedom. This perspective may allow a better understanding of the connection between socio-moral thinking (and its development) and a political culture of the public sphere. Up to now, the examination of this causal relationship seems to have been neglected in the discourse of political literacy and democratic education.

Keywords: Democracy, Political Literacy, Political Learning, Social Learning, Political Sphere

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft
Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch