

Kapitel 2

Demokratie- und bildungstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung

Die deliberative Demokratie, die radikale Demokratie und der Pragmatismus sind drei Strömungen in der zeitgenössischen Demokratietheorie, die auch Debatten über Demokratiebildung und politische Bildung prägen. Dieses Kapitel geht davon aus, dass diese drei demokratietheoretischen Strömungen interessante Bezugspunkte für eine demokratie- und bildungstheoretisch informierte Diskussion der Aufgaben und Ziele von Demokratiebildung und politischer Bildung sind. Während der Literaturbestand zu Möglichkeiten, demokratietheoretische Reflexionen aus diesen drei Perspektiven für die Demokratiebildung und politische Bildung fruchtbar zu machen, zusehends wächst, sind die Unterschiede dieser Perspektiven sowie Potenziale eines Dialogs zwischen ihnen noch keineswegs ausgeschöpft. Zudem geht die Verbindung verschiedener demokratietheoretischer Theorietraditionen mit pädagogischen Bemühungen bislang selten mit systematischen bzw. vergleichenden bildungstheoretischen (Selbst-)Befragungen dieser Verschränkungen einher. Es ist das Ziel dieses Kapitels, aufzuzeigen, inwiefern die Debatten über Demokratiebildung und politische Bildung davon profitieren können, wenn sie zum einen die Pluralität demokratietheoretischer Ansätze sichtbar machen und zum anderen das Sprechen über politische bzw. demokratische Bildungsprozesse bildungstheoretisch anreichern.

Im Folgenden werden zunächst einige zentrale Charakteristika der deliberativen Demokratietheorie, des Pragmatismus und der radikalen Demokratietheorie benannt. Hieran anschließend werden Implikationen der jeweiligen Perspektive für Betrachtungen der Aufgaben und Ziele von Demokratiebildung und politischer Bildung aufgezeigt und einige bereits bestehende Rezeptionslinien nachgezeichnet. Anschließend (2.3) wird in Form bildungstheoretischer Korrespondenzen die Rolle des Bildungsbegriffs für die jeweilige Verhältnisbestimmung von Demokratie und Bildung bzw. Pädagogik in den deliberativen, pragmatistischen und radikaldemokratietheoretischen Modellen herausgearbeitet. Korrespondenz meint dabei das bil-

dungstheoretische Gegenlesen demokratietheoretischer Grundannahmen sowie das Herausschälen des durch die jeweilige Demokratietheorie angenommenen Bildungsverständnisses. Damit soll der spezifische *Einsatz*⁹ der Bildungstheorie für die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung herausgestellt werden. Denn die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung kann dazu beitragen, das Politische bzw. Demokratische jedweder pädagogischen Arbeit in und für Demokratie genauer zu fassen und kann damit letztlich eine Reflexionsfolie für die konzeptionellen Verhältnisbestimmungen von Demokratie/Politik und Bildung in der Gegenwartsgesellschaft bereitstellen. Der rahmende Gedanke ist dabei die demokratie- sowie bildungstheoretische Reflexion über die grundlegende Frage des Buches, wie sich das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung bestimmen lässt. Damit dokumentiert dieses Kapitel auch die transdisziplinäre Zusammensetzung des Netzwerkes, in dem Demokratie- und Bildungstheorien ebenso zusammen diskutiert wurden wie sozialpädagogische und politikdidaktische Perspektiven, die mit Verweis auf eben diese Theorien formuliert wurden.

Aufgrund dieser transdisziplinären Ausrichtung, die in diesem Kapitel besonders hervorsticht, unterscheiden sich die Darstellungsweisen in ihrer Form. Die Autor:innen haben sich trotzdem dafür entschieden, das Kapitel als *ein* Kapitel zu publizieren – die Abschnitte 2.1 und 2.2 sowie der Abschnitt 2.3 können jedoch auch unabhängig voneinander rezipiert werden: Abschnitt 2.1 und 2.2 als demokratietheoretische und Abschnitt 2.3 als bildungstheoretische Abhandlung über die grundlegende Frage des Buches.

Das Kapitel wird verantwortet von Steffen Pelzel (Abschnitt 2.3), Stefan Schäfer, Veith Selk, Monika Waldis Weber, Manon Westphal und Alexander Wohnig.

2.1 Drei Demokratietheorien – eine Einführung

Fokussiert werden nun in einem ersten Schritt die deliberative Demokratietheorie, der Pragmatismus und die radikale Demokratietheorie, indem Grundzüge der Theorien eingeführt werden.

9 „Einsatz‘ ist in einem mehrfachen Sinne zu verstehen (vgl. Masschelein/Wimmer 1996, 7f.) und bezieht sich hier sowohl auf den *Ausgangspunkt*, über den sich ein *Anliegen* und ein spezifisches *Engagement* formuliert, wie auch auf ein damit einhergehendes *Risiko*.“ (Bünger 2021, S. 57)

2.1.1 Deliberative Demokratie

Die politische Philosophie mit dem Modell der deliberativen Demokratie fordert seit den 1990er Jahren verstärkt die kommunikative Aktivierung von Bürger:innen in der Meinungsbildung zu Sachfragen. Deliberation im Sinne von Abwägen, Überlegen, Beratschlagen soll Wissensgewinn ermöglichen, gemeinwohlorientierte Meinungsänderungen anstoßen, vernünftige Entscheide anbahnen, sowie ein Verständnis für andere Positionen und Konsensfindung befördern (Bächtiger/Steenbergen 2013, S. 426). Mit den normativen Vorstellungen deliberativer Demokratie wird ein Politik- bzw. Demokratiebegriff begründet, der sich deutlich von elitetheoretischen oder rational-ökonomischen Modellen abhebt. Zusammen mit partizipativen Demokratietheorien betonen deliberative Theorien die Rolle politischer Beteiligung in und für Demokratie und stellen diese politikwissenschaftlichen Annahmen gegenüber, dass in der Politik Macht, Strategie und Interessensdurchsetzung im Vordergrund stehen (ebd.). Erhofft wird, dass die Erörterung einer Problemstellung oder Sachlage sowie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven und Bedürfnissen einerseits die Qualität politischer Entscheidungen verbessern und andererseits eine verbesserte Politiksteuerung zur Folge haben, indem Betroffene von Anfang an in Planung, Gesetzesvorbereitung und Gesetzesvollzug einbezogen werden und dadurch effizientes politisches Handeln ermöglichen. Insgesamt wird von der Erweiterung der politischen Beteiligungs- und Handlungsmöglichkeiten das Erstarken des politischen Bewusstseins bei Bürger:innen und ein größeres Gewicht ihrer Überlegungen in formalen Entscheidungsprozessen erwartet (Bächtiger et al., 2018). Diese müssen nicht nur auf der staatlichen Ebene angesiedelt sein. Manche deliberative Demokratietheoretiker weisen auf Demokratisierungspotentiale auf der mittleren Ebene zwischen Staat und Gesellschaft hin, welche etwa genossenschaftlich organisierte Selbstverwaltung, Dezentralisierung sowie gegebenenfalls betriebliche und überbetriebliche Mitwirkung umfassen (Schmidt, 2019, S. 228).

Zu den Begründern der deliberativen Theorie gehören Habermas (1981; 1992; 1999a), Dryzek (1990), Fishkin (1997; 2009) und Gutmann/Thompson (2004) (vgl. Landwehr 2012). Als zentrales Konzept fungiert Deliberation, im Sinne des Miteinander-Redens und der argumentativ-abwägenden Beratschlagung. Machtfreiheit, gleiche Beteiligungsmöglichkeiten, Inklusion, Reziprozität und Rechtfertigungszwang gelten als zentrale Kriterien für Deliberation. Letzteres Kriterium ist verbunden mit dem „zwanglose[n] Zwang des besseren Arguments“ (Habermas 1984, S. 90 zit. nach Landwehr

2012, S. 367): Wer die besseren Gründe benennen kann, setzt sich mit seiner Position durch. Gesprächsteilnehmer:innen, deren Begründungen nicht zu überzeugen vermögen, sind gezwungen, ihre Position zu überdenken. Während die meisten anderen Demokratiemodelle „die politischen Vorgänge und die Ergebnisse der Entscheidungsprozesse als Produkte einer von Herrschaft und Macht charakterisierten Bündelung von Präferenzen begreifen, ist für die Deliberationstheorie Politik das Ergebnis einer fairen, verständigungsorientierten Beratschlagung“ (Schmidt 2019, S. 229). Ideale Prozeduren der Beratung und Beschlussfassung weisen gemäß Habermas (Habermas 1981; 1999a; 1999b) folgende Eigenschaften auf:

- die argumentative Form des Austauschs von Information und Begründungen
- die öffentliche und alle Beteiligungsberechtigte einschließende Beratung; bzw. die gleiche Chance des Zugangs zur Beratung und der Teilnahme an ihr
- die Maxime, dass die Beratungen grundsätzlich unbegrenzt fortgesetzt werden und im Falle einer Unterbrechung wieder aufgenommen werden können
- die Chance, auch über die Interpretation von Bedürfnissen sowie über vorpolitische Einstellungen und Präferenzen zu sprechen
- den Diskurs untermauernde Weichenstellungen, welche die Beachtung der Grundrechte sichern
- das qualifizierte Zusammenwirken von Deliberation und dem politischem Entscheidungsprozess, und zwar jeweils unter der Beteiligung möglichst Vieler.

Habermas betont das Zusammenwirken von freier Aussprache und Willensbildung in der Öffentlichkeit, an der sich idealerweise eine vitale und freiheitserprobte Zivilgesellschaft beteiligt. Andererseits sieht er aber auch staatliche Institutionen wie das Parlament als Ort deliberativen Handelns. Deliberative Prozesse sollen insgesamt zu höherwertigen öffentlichen Diskursen führen. Die darin stattfindenden Beratungen und Beschlussfassungen würden „die kommunikative Macht“ in „administrativ verwendbare Macht“ transformieren. Belange der Lebenswelt könnten so gegen klassische Steuerungsressourcen wie Geld oder „ungeläuterte politische Macht“ (Habermas 1990, S. 36 f.) zur Geltung gebracht werden.

Deliberativen Prozessen wird auch eine edukative Funktion zugeschrieben. Insbesondere in der anglo-amerikanischen Literatur zur *civic education* werden deliberative Diskurse als Möglichkeit gesehen, bei (jungen)

Bürger:innen demokratisches Bewusstsein zu stärken, die Erfahrung von Vielfalt zu ermöglichen und auf die Koexistenz verschiedener Ansichten in der Öffentlichkeit hinzuweisen (Gutmann 1999; Hess/McAvoy 2014; Youniss/Levine 2009). Verbunden ist damit die Erwartung, dass auch Positionen zur Kenntnis gebracht werden können, die zum Zeitpunkt der Debatte nicht dem Mainstream angehören, wie z.B. feministische Anliegen (vgl. Holland-Cunz 2010). Allerdings weist die empirische Beteiligungsfor- schung darauf hin, dass Quantität und Qualität politischer Beteiligung zumindest teilweise von gesellschaftlich ungleich verteilten Ressourcen wie Bildungsniveau, beruflicher Qualifikation und Höhe des Einkommens abhängig sind. Mehr und anspruchsvollere demokratische Auseinandersetzungen erhöhen die Chancen politisch interessierter, kompetenter und res- sourcenstarker Bürger:innen, was im Endergebnis häufig mehr politische Ungleichheit bedeutet (vgl. Dalton 2017). Kritiker:innen verweisen zudem auf die Möglichkeit, dass auch in einem deliberativen Setting systematisch verzerrte Kommunikation stattfinden könne, unter anderem durch gezielte oder unbeabsichtigte Fehlinformation, gekonnte Vortäuschung gemein- wohlorientierter Begründungen, Gutgläubigkeit, mangelndes Expertenwis- sen, unterschiedliche Begriffsverständnisse, ungleich verteilte Zeitbudgets der Beteiligten, Gruppendruck und mangelnde Transparenz des Verfahrens (vgl. Schmidt 2019 S. 240). Insgesamt werde die Leistung von Kommuni- kation und die motivationale Kraft der Vernunft überschätzt. Die hohe Bewertung kognitiver Fähigkeiten lasse Affekte zurücktreten. Rigide Ge- sprächsregeln können bewirken, dass bestimmte Gruppen ihre Erfahrun- gen nicht mitteilen können und somit nicht gehört respektive exkludiert werden (Sanders 1997). Des Weiteren wird auf die ‚Kunst des Zuhörens‘ verwiesen, die in beteiligungsfreundlichen Demokratien ein knappes Gut ist. Die öffentliche Beratschlagung ist in einer (digitalen) Arena der Öffent- lichkeit von Kommunikationen unterschiedlichster Qualität geprägt, was Stimmbürger:innen zusätzlich herausfordert und vernünftige Entscheide erschwert (vgl. Schmidt 2019, S. 240). Chantal Mouffe (2007) kritisiert aus der Warte der radikalen Demokratietheorie, dass selbst im Falle ge- lingender herrschaftsfreier Willensbildung und bei wohlbegründeter Ein- stimmigkeit eine grundlegende Spaltung zwischen Dazugehörenden und Ausgeschlossenen bestehe. Die Konstruktion des abstimmungsberechtigten Volkes schließe notwendigerweise andere aus. Die in einer idealen Sprech- situation erreichte Einstimmigkeit sei deshalb bloß „ein Ausdruck von Hegemonie und die Kristallisierung von Machtrelationen“ (Mouffe 2007, S. 28). Schließlich wird das Fehlen einer staatstragenden Institutionalisie-

rung von Deliberation in Demokratien mit vielen Millionen Bürger:innen als herausragendes Problem der deliberativen Theorie betrachtet (Schmidt 2019, S. 240).

Trotz aller Kritik wird den Verfasser:innen deliberations- und beteiligungsfreundlicher Demokratietheorien zugestanden, dass sie aktiver als andere nach Mitteln und Wegen suchen, die Lücke zwischen Ist- und Idealzustand von Partizipation und demokratischer Beratschlagung zu schließen (vgl. Chapell 2012). In Ansätzen der politischen Bildung und Demokratiebildung wird das Ideal des herrschaftsfreien und rationalen Diskurses einerseits als Modell argumentativer Aushandlung in Gruppen und andererseits als normatives Konzept zur Bestimmung argumentativer Qualität herangezogen. Argumentieren wird als grundlegende Fähigkeit betrachtet, die eigenen Bedürfnisse zu artikulieren, die Perspektiven anderer zu anerkennen sowie aktiv an Problemlösungen mitzuarbeiten. Entsprechend soll die Beteiligung möglichst Vieler gefördert werden und der Aufbau individueller argumentativer Fähigkeiten ein Bildungsziel sein. Demgegenüber schlagen neuere politikwissenschaftliche Verständnisse von Deliberation vor, den argumentativen Dialog als gemeinsam konstruiert und verantwortet zu verstehen (Niemeyer et al., 2024). In der Folge betonen diese Ansätze Intersubjektivität und geteilte Logik als Merkmale guter argumentativer Praxis. Entscheidend seien die *Konsistenz* der Begründungen mit Bezug auf einen gemeinsamen Referenzrahmen sowie die *Integration* relevanter Überlegungen auf das gemeinsam geteilte Deliberationsziel. Meinungsverschiedenheiten (Dissens) und Übereinstimmungen (Konsens) sollten sich konsistent zum Referenzrahmen verhalten und von der Absicht geleitet sein, das gemeinsame Deliberationsziel zu erreichen (ebd., S. 347). Ein dialogisches Verständnis von deliberativer Kompetenz fordert pädagogische Traditionen heraus, in denen die individuelle Performanz im Vordergrund steht. Zudem stellt sich auch in Schulklassen oder in sozialpädagogischen Angeboten, die von größeren Gruppen genutzt werden, die Frage, wie mit der Tatsache der knappen Sprechzeit, ungleichen Fähigkeiten und weiteren kritisch diskutierten Aspekten umgegangen werden kann.

2.1.2 Pragmatismus

Der Pragmatismus ist eine US-amerikanisch geprägte Strömung innerhalb der Philosophie, die im 19. und 20. Jahrhundert vor allem von William James, Charles Sanders Pierce und John Dewey entwickelt worden ist. Der

Pragmatismus verdankt seinen Namen dem Umstand, dass in seinem Zentrum das menschliche Handeln steht. Für die Demokratietheorie als auch für die politische Bildung und die Demokratiebildung ist die Philosophie des Pragmatismus deshalb relevant, weil sie insbesondere in ihrer durch John Dewey geprägten Form starke inhaltliche und thematische Bezüge zur Demokratie aufweist. Zurecht ist Deweys Werk als eine „Philosophie der Demokratie“ bezeichnet worden (vgl. Joas 2000). Dewey selbst hat nicht nur ein Grundlagenwerk über „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 2011) verfasst, das in der bildungstheoretischen und pädagogischen Diskussion bis heute rezipiert wird, sondern er hat zudem eine eigenständige Demokratietheorie entwickelt (vgl. Dewey 1927 [1996]). Diese Demokratietheorie wurde vor allem in den Vereinigten Staaten aufgegriffen und sie spielt bis heute in der dortigen demokratietheoretischen Diskussion eine Rolle. Spätestens seit der Jahrtausendwende ist sie auch in Deutschland von Bedeutung für die politikwissenschaftliche, soziologische und philosophische Debatte (vgl. Jörke 2003; Selk/Jörke 2012).

Gleichwohl muss man wohl konstatieren, dass pragmatistisches politisches Denken in Deutschland nie so recht Fuß gefasst hat und der Pragmatismus in der Politikwissenschaft keine paradigmatische Bedeutung erlangen konnte, sieht man einmal von einigen wenigen grundlagentheoretischen Ansätzen ab (vgl. Schubert 2003). In der Pädagogik ist das anders, hier hat Dewey den Status eines Klassikers und ist bis heute ein wichtiger Referenzautor, wenngleich auf verschiedenen Ebenen, wie z.B. der Bildungstheorie oder der Demokratiepädagogik, missverständliche Lesarten angemahnt werden (vgl. Oelkers 2000; Cetinyilmaz 2021; ausführlich dazu weiter unten). Einen Schnittpunkt zwischen den Disziplinen der Politikwissenschaft und Pädagogik bildet die politische Bildung, in der Dewey bis heute ein wichtiger Bezugsautor ist.

Der Ausgangspunkt von Deweys Demokratietheorie ist eine Handlungstheorie, der zufolge das menschliche Handeln problembezogen abläuft. Die Funktion von Handeln ist, besser mit der Umwelt zurechtzukommen, Störungen des Gleichgewichts zwischen Individuum und Umwelt zu überwinden, und dadurch bereichernde Erfahrungen zu machen. Dewey überträgt diesen Gedanken auf die Politik. Sie ist für Dewey eine Form des kollektiven Handelns, mit der öffentliche Probleme gelöst werden. Öffentliche Probleme liegen dann vor, wenn aus Interaktionen zwischen Menschen Folgen für unbeteiligte Dritte entstehen, die ein Interesse an Regulierung dieser Folgen haben. Adressat dieses Interesses ist der Staat. Für Dewey ist der Staat aber keine metaphysische Entität oder ein über der Gesellschaft

angesiedelter Souverän, sondern bloß ein soziales Werkzeug, das dazu da ist, öffentliche Probleme zu lösen, die nicht privat gelöst werden können, weil die Interaktionen, die die Probleme auslösen, außerhalb des Handlungsradius der Betroffenen liegen.

Demokratie ist für Dewey einerseits eine bestimmte Form des Staates, die dessen Problemlösungskapazität erhöht. Demokratische Verfahren und Institutionen wie beispielsweise die Wahl, die Petition, das Parlament und die Meinungsfreiheit sind diesem Verständnis nach ebenfalls Instrumente, die erfunden wurden, um besser auf öffentliche Probleme hinweisen bzw. diese besser lösen zu können. Weil sie Instrumente sind, müssen sie stets darauf hin geprüft werden, ob sie ihren Zweck noch erfüllen. Andererseits ist Demokratie für Dewey aber auch, und hier knüpft er an die republikanische Tradition des politischen Denkens an, die beste Form des Gemeinschaftslebens und ein Ethos der politischen Kooperation. In diesem Sinne ist Demokratie für Dewey nicht nur eine Institutionenordnung, sondern auch eine Lebensform, die in möglichst vielen Bereichen des menschlichen Lebens praktiziert werden sollte, etwa in der Wirtschaft und auch in der Schule.

2.1.3 Radikale Demokratietheorien

Radikaldemokratische Demokratietheorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Bedeutung von Dissens und Konflikt betonen. Radikaldemokratische Theoretiker:innen argumentieren, dass eine Demokratie – sofern sie das Attribut ‘demokratisch’ verdienen soll – darauf angewiesen ist, dass regelmäßig Kritik an Ausschlüssen geübt wird und Forderungen nach Veränderungen der bestehenden Ordnung artikuliert und politisch erkämpft werden. Radikaldemokratische Theorien werden aufgrund ihrer Betonung des konflikthaften Wesens von Politik oft als ein Gegenpol zu den deliberativen Demokratietheorien in der Tradition Jürgen Habermas’ verstanden. Nicht zuletzt grenzen sich zumindest einige radikaldemokratische Theoretiker:innen auch explizit von den deliberativen Demokratietheorien ab (vgl. Mouffe 2000). Allerdings ist die radikaldemokratische Ablehnung der Argumentations- und Konsensorientierung vieler deliberativer Demokratietheorien nicht gleichbedeutend mit einer Ablehnung jedweder normativen Orientierungen. Radikaldemokratische Demokratietheorien „stellen eine emanzipatorische demokratische Praxis in Aussicht“ (Flügel-Martinsen 2020, S. 9). Es geht ihnen nicht um Dissens und Konflikt per se, son-

dern darum, den engen Zusammenhang einer kontingenten Ordnung der Gesellschaft und von emanzipatorischen Zielen und gegenhegemonialer politischer Praxis zu betonen: Marginalisierte und Ausgeschlossene werden aus radikaldemokratischer Sicht in der Regel nicht durch die besseren Argumente inkludiert, sondern müssen sich politische Veränderungen erstreiten.

Eine radikaldemokratische Theoretikerin, auf deren Werk auch in Debatten über politische Bildung Bezug genommen wird, ist Chantal Mouffe (2000; 2007). Die in der radikaldemokratischen Theorie übliche Unterscheidung zwischen der *Politik* und dem *Politischen* (vgl. Bedorf/Röttgers 2010) greift Mouffe auf, um die radikaldemokratische Idee zu beschreiben, dass Dissens und Konflikt konstitutive Merkmale gesellschaftlichen Lebens sind. Mit *Politik* bezeichnet Mouffe die Gesamtheit der Institutionen und Verfahren in der Demokratie. Mit dem *Politischen* hingegen bezeichnet sie das Potenzial des Antagonismus, das heißt des in unvereinbaren Ansprüchen gründenden Konfliktes. Das *Politische* hat laut Mouffe insofern einen Vorrang vor der *Politik*, als dass keine Ordnung auf der Ebene der *Politik* endgültig konsentiert oder umfassend inklusiv sein könnte, weil jede Ordnung auch Ausschlüsse produziert, die politisiert und zu Gegenständen von Konflikten gemacht werden können. Oliver Marchart (2010) spricht in diesem Zusammenhang auch von dem untilgbaren Moment der „politischen Differenz“. Zentral für das radikaldemokratische Denken ist die Annahme, dass sich das antagonistische Potenzial des *Politischen* stets Bahn brechen und Ausdruck in politischem Streit um Möglichkeiten der Neugestaltung der *Politik* finden kann. Grundsätzlich kann Kritik am Status quo und können Forderungen nach einer Neugestaltung der *Politik* zwar von Akteur:innen jeglicher politischer Couleur artikuliert werden. Insbesondere in ihrem mit Ernesto Laclau verfassten Frühwerk (1985 [2001]) macht Mouffe aber deutlich, dass es ihr um das emanzipatorische Potenzial der kritischen Interventionen neuer sozialer Bewegungen geht. Hier zeigt sich exemplarisch, inwiefern in der radikalen Demokratietheorie politikontologische und normative Argumentationslinien zusammenlaufen: Prinzipiell können alle Elemente auf der Ebene der *Politik* zu Gegenständen von Antagonismen gemacht werden und antagonistische Artikulationen können von sehr unterschiedlichen politischen Inhalten und Zielen geprägt sein. Wovon die Demokratie aber profitiert und was sie letztlich auch braucht, um auf Dauer einen konfliktualen Konsens über Gleichheit und Freiheit aufrechterhalten zu können, sind politische Bestrebungen, Ausschlüsse und

Unterdrückungsverhältnisse aufzubrechen und zugunsten einer inklusiveren sozialen und politischen Ordnung zu überwinden.

2.2 Untersuchungen und Reflexionen zum Verhältnis von Demokratietheorien und Demokratiebildung/politische Bildung

2.2.1 Rezeptionslinien deliberativer Demokratietheorie

Deliberative Demokratietheorien sind in der deutschsprachigen politischen Bildung bisher erst marginal rezipiert worden. Im anglo-amerikanischen Kontext bilden sie eine wichtige Grundlage (Gutmann 1999; Hess/McAvoy 2014; Youniss/Levine 2009) für konzeptionelle und empirische Arbeiten. Sie sind in der Regel mit Theorien sozialkonstruktivistischer Herkunft und sozio-kulturellem Lernen verknüpft. Darin wird Argumentieren als dialogische Aktivität verstanden, durch die *eine gemeinsame Wissenskonstruktion* stattfinden kann (vgl. Reusser/Pauli 2015). In sachlogischer bzw. kognitiver Sicht steht die Erarbeitung eines Sachverständnisses oder das Problemlösen im Vordergrund. Gleichzeitig werden beim Sprechen auch soziale Aspekte verhandelt, wie etwa die Forderung gegenseitigen Respekts, Regeln des Sprechens und Zuhörens sowie die Anerkennung verschiedener individueller Bedürfnisse. Schließlich ist argumentatives Denken eng verknüpft mit epistemologischen Einsichten, indem während der Argumentation und auch im Nachhinein über die Gültigkeit der Behauptungen und angeführten Beweise reflektiert wird und Schlussfolgerungen zur Natur des Wissens, zu Standards für die Beurteilung der Gültigkeit von Argumenten und zu Praktiken der Konstruktion von Wissen gezogen werden (Rapanata/Felton 2022, S. 480). Internationale Studien im Feld der *civic education* berichten positive Effekte auf den Umgang mit sozialen Dilemma-Situationen, kritisches Denken und den Einbezug alternativer Perspektiven (z.B. Larrain et al. 2019; Zohar/Nehmet 2002) sowie eine erhöhte Bereitschaft, die Positionen anderer zu anerkennen (z.B. Avery et al., 2013). Insgesamt ergeben sich in diesen Arbeiten sehr schnell bildungsspezifische Fragestellungen und Perspektiven. Rückschlüsse auf Grundannahmen der Deliberationstheorie werden selten vorgenommen.

Deliberativen Demokratietheorien kommen auch in sozialpädagogischen Ansätzen zur Demokratiebildung eine zentrale Rolle zu. Neben kleineren Verweisen in Beiträgen aus der politischen Bildung, etwa im Werk von Peter Henkenborg (2000), spielt die deliberative Demokratietheorie vor

allem in den Schriften von Hermann Giesecke (1972) eine zentrale Rolle. Eine grundlegende Rezeption von Habermas in der konzeptionell arbeitenden Politikdidaktik ist dagegen nicht vorhanden, eher wird diese Leerstelle beklagt (vgl. Saretzki 2017; Reinhardt 2023). Mit Habermas betont Giesecke in der Neuauflage seiner einflussreichen Didaktik (1972, siehe zu den Theoriebezügen bei Giesecke Pohl 2011) vor allem den emanzipativen Charakter der Demokratie als zentralen Ankerpunkt für die politische Bildung, da diese nun einen inhaltlich bestimmten Demokratiebegriff aufrufen könne. Weiterhin sei mit Bezug auf Habermas deutlich, dass die politische Bildung eine historisch-kritische Perspektive einnehmen und danach fragen müsse, welche gesellschaftlichen Gruppen in einer Demokratie über welches demokratische Potenzial verfügten und welche gesellschaftlichen Gruppen einer Demokratisierung aufgrund ihrer objektiven Interessen im Wege stünden. Politische Bildung in Anschluss an Habermas, so Giesecke, müsse daher parteilich auf der Seite der Demokratisierung stehen. Als dritten zentralen Mehrwert der Demokratietheorie Habermas' beschreibt Giesecke (1972) die Kritik an politischer Beteiligung, die aus dem Werk von Habermas abgeleitet und an die Ziele und Aufgaben politischer Bildung angelegt werden könnte. Diese Kritik von Habermas richtet sich vor allem an die weitverbreitete Vorstellung, dass politische Aktivität einen Wert an sich habe, ohne Rücksicht auf die konkreten Inhalte und Ziele dieser Aktivität.¹⁰

Darüber hinaus verbindet eine bestimmte Lesart der sozialpädagogischen Demokratiebildung – die sogenannte Hamburger Schule der Demokratiebildung – die Kernmerkmale der deliberativen Demokratietheorie mit dem Erfahrungs- und Lebensweltbegriff von John Dewey: „Unter Demokratie wird hier [in der Hamburger Schule der Demokratiebildung] ein gleich-berechtigtes, freies Diskutieren und Aushandeln von gemeinsamen Entscheidungen der Bürger*innen in Öffentlichkeiten und direkten wie repräsentativen Verfahren und Gremien verstanden“ (Sturzenhecker 2020, S. 1261). Mit Habermas wird auf die spezifische Differenz in kapitalistischen Systemen zwischen System, wo Entscheidungen immer unter der Maßgabe zweckrationalen Handelns beurteilt würden (Erfolg/Macht), und Lebenswelt, wo Entscheidungen unter der Maßgabe der Verständigungsorientierung beurteilt würden (Beteiligung/Zustimmung), hingewiesen. Der Begriff der Lebensform von Dewey wird gesellschaftstheoretisch verbunden mit der Theorie der deliberativen Demokratie von Jürgen Habermas. Die Rahmenbedingungen von Demokratie seien daher „demokratische Institu-

10 Für Hinweise danken die Autor:innen Cancuma Certinyilmaz.

tionen, in deren Satzungen Partizipationsrechte so kodifiziert sind, dass die Herrschaft durch demokratische Verfahren und Gremien auf der Basis deliberativer Interaktionsformen erfolgt“ (Richter et al. 2016, S. 113). Zentral sei, dass in der „Bürger*innenschaft anliegende Themen/Probleme öffentlich als Konflikt bzw. Entscheidungsbedarf artikuliert und diskursiv verhandelt“ (Sturzenhecker 2020, S. 1272) werden, so dass die Adressat:innen von Rechtsnormen auch deren Urheber:innen seien. Dies wird übertragen auf die Jugendarbeit und Jugendbildung: Pädagogische Einrichtungen der Demokratiebildung seien deliberativ-demokratisch zu gestalten, um demokratische Partizipation in institutionell garantierter Mitbestimmung und Mitverantwortung zu realisieren und damit Habermas' Vorstellung deliberativer Demokratie zu verwirklichen (siehe detaillierter in Kapitel 3).

Unabhängig von der bisherigen Rezeption lässt sich festhalten: Deliberative und partizipative Demokratiemodelle legen nahe, dass Demokratiebildung und politische Bildung in deliberative Verfahren und Meinungsaustausch einführen sowie Heranwachsende als auch Bürger:innen jeden Alters hinsichtlich ihrer Fähigkeit zu argumentieren sowie in der Urteilsbildung fördern sollen. Diese Forderung kann bei Dewey (1927 [1996]) abgeleitet werden, der die Bedeutung eines lokalen und in den alltäglichen Lebensverhältnissen verankerten Demokratieverständnisses für das Lernen hervorhebt. Lernende sollen dabei politische Tugenden wie Toleranz, Begründungspflicht und Sinn für Fairness einüben. Ähnliche Lern- bzw. Bildungsziele finden sich im deutschsprachigen Diskurs im Konzept der Demokratiepädagogik (vgl. Himmelmann 2016) sowie in Modellen der Politikkompetenz (siehe etwa Detjen et al. 2012; GPJE 2004; Krammer 2008). Im Ansatz der Demokratiepädagogik wird Schule als demokratischer Erfahrungsraum verstanden, in dessen Rahmen Regeln des schulischen und sozialen Zusammenlebens kommunikativ verhandelt werden. Nebst der Konkretisierung von Klassen- und Schulhausregeln können darunter eine breite Palette von Themen fallen, wie z.B. Fragen einer gesunden Ernährung vom Pausensnack bis zur Schulmensa, die Organisation schulischer Ausflüge unter Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit oder die Implementierung schulischer Mitsprache- und Mitbestimmungsgelegenheiten. Inwiefern dabei deliberativen Verfahren bedeutsam sind, ist unklar. Empirische Studien zeigen, dass eher ritualisierte Formen der Deliberation zur Anwendung kommen, echte deliberative Mitbestimmung findet eher selten statt (vgl. Lötscher 2014).

Politikdidaktische Ansätze betonen den Aufbau von Fachwissen und die Auseinandersetzung mit politischen Sachfragen. Am konkreten Beispiel

sollen Schüler:innen politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit erwerben (vgl. Detjen et al. 2012) bzw. Methoden-, Urteils-, und Handlungskompetenz (vgl. Krammer 2008; Kühberger 2015) aufbauen. Interessanterweise wird in diesen Modellen die Urteilskompetenz als eigenständige Kompetenzdimension ausgewiesen. Hingegen werden kommunikative Fähigkeiten und darunter die Fähigkeit zu Argumentieren so unterschiedlichen Kompetenzdimensionen wie jener der Handlungskompetenz (vgl. Detjen et al. 2012; Krammer 2008) oder der Konfliktfähigkeit (vgl. Petrik 2010; 2012) zugeordnet oder als eigenständige Dimension „Kommunizieren und Interagieren“ ausgewiesen (vgl. Ziegler et al. 2012). In allen Publikationen wird der besondere Stellenwert der Argumentation für politisches Lernen hervorgehoben, jedoch steht eine genauere Konzeptionalisierung noch aus. Während lehr-lerntheoretische Ansätze die Funktion des Argumentierens als Werkzeug für Problemlösen, Erkenntnisfortschritt und begründete Urteilsbildung im Sinne eines *Arguing to learn* hervorheben, stehen in demokratietheoretischer und deliberativer Sicht in stärkerem Maße Interessenaushandlung, begründete Beschlussfassungen, Konfliktlösungen und die Suche eines Kompromisses im Vordergrund. Sie ziehen den Anspruch des Argumentieren-Lernens (*Learning to argue*) nach sich. Dabei sollten nicht nur Sachverhalte, sondern auch unterschiedliche Bedürfnisse und Perspektiven sowie individuelle und gesellschaftliche Normvorstellungen und Werte verhandelt werden. Um die besondere Konstellation des Politischen in didaktischen Arrangements sichtbar zu machen, werden moderat kompetitive oder gar kooperativ zu erarbeitende Problemstellungen empfohlen (Felton et al. 2009), denen das Potential zukommt, die der Sachlage innewohnenden Perspektiven erfahrbar zu machen. Zur Wirksamkeit diskursiver Lehr-Lern-Prozesse auf politische Urteilsbildung und Argumentationsfähigkeit ist noch nicht allzu viel bekannt. Zahlreiche Aufgabenstellungen sind an Normen der Schriftlichkeit orientiert, wo z.B. „lange, komplexe, wohlstrukturierte, explizite und als vollständig markierte, sprachlich elaborierte Argumentationen“ (Mundwiler et al. 2017, S.103) und Argumentationsmuster wie „Behaupten, Begründen, Belegen“ (ebd., S.103) erwartet werden. Dieser Anspruch läuft allerdings situationalen Anforderungen entgegen, in denen es häufig darum geht, in kurzer Zeit eine überzeugende Meinung in die Diskussion einzubringen. Gronostay (2019) arbeitet als Kriterium höherwertigen Argumentierens den Aspekt der *Transaktivität* heraus. Dieser umfasst die Responsivität einzelner Sprechakte bis hin zu responsiven argumentativen Sequenzen. Ihre empirischen Daten zeigen allerdings, dass in Schüler:innendebatten der 9. Klassenstufe

partiell responsive Sprechakte vorkommen. Insgesamt besteht weiterer Entwicklungs- und Forschungsbedarf zu lernwirksamen Settings mündlichen Argumentierens und Deliberierens in der schulischen politischen Bildung. Internationale Forschungsergebnisse weisen wiederkehrend und konstant einen Zusammenhang zwischen schulischen Möglichkeiten zu diskutieren sowie politischem Interesse und politischer Partizipationsbereitschaft aus (Abs. et al. 2024).

2.2.2 Rezeptionslinien des Pragmatismus

Der Pragmatismus in Anlehnung an John Dewey ist im Feld der politischen Bildung in verschiedenen Phasen rezipiert worden. Eine besondere Bedeutung kommt ihm im Werk Friedrich Oetingers (eigentlich Theodor Wilhelm – siehe zur NS-Täterbiografie etwa Weiß/Weiß 1997) zu, hier insbesondere in seinem für die Politikdidaktik bis in die 60er-Jahre hinein zentralen, 1951 zuerst erschienenen, Buch „Wendepunkt der politischen Erziehung – Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“ (Wilhelm 1951). Die wilhelmsche Rezeption Deweys basiert auf einem in der Tendenz harmonisierenden und unpolitischen Politikbegriff und verbleibt, obwohl das gesamte Werk mit Anleihen aus dem Theoriegebäude Deweys gespickt ist, auf irritierende Weise demokratietheoretisch unbestimmt (vgl. Grammes 2011). Zwar geht Wilhelm von den begrifflichen Grundgerüsten Deweys aus – das Wesen der Erfahrung, die intellektuelle Bewusstseinstätigkeit als Lernprozess, Wahrheit als ein Prozess der Suche zwischen kooperierenden Menschen, dem deweyschen Menschenbild usw. (siehe ausführlich in Wohnig 2025b) – aber Dewey gilt bei Wilhelm sehr verkürzend vor allem als Pate einer positiv besetzten Gemeinschaft, in der Erfahrungen gemacht werden und die daher das Potenzial hätten, „politisches Lernen in politisch-gerahmten Sozialerfahrungen in Familie, Schule und Gruppe“ (Grammes 1998, S. 214) zu suchen. Für das Feld der politischen Bildung bzw. Demokratiebildung ist noch dazu die mangelnde Verhältnisbestimmung der Rezeption Deweys und der amerikanischen Reeducation-Politik bedeutsam.

Eine Renaissance der Dewey Rezeption ist seit dem 2001 erschienenen Werk Gerhard Himmelmanns „Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ zu konstatieren, der sich ebenso auf die Dewey Rezeption bei Wilhelm bezieht. Das Buch kann als Ausgangs- und Bezugspunkt der in den 2000er Jahren entstandenen Demokratiepädagogik gelten, hat aber eine dezidierte Verankerung in der Profession der

politischen Bildung. Neuerdings dient Himmelmann auch als Pate einer Aneignung des Demokratiebildungsbegriffs durch die Profession der Politikdidaktik (siehe dazu etwa analysierend Sämann/Wohnig 2022b). Interessant in Bezug auf unsere Fragestellung ist an dieser Stelle, dass die Art und Weise, wie Himmelmann Dewey zur Kenntnis nimmt, ebenso wie bei Wilhelm, stark verkürzt ist. Zwar bezieht sich Himmelmann auf das deweysche Demokratieverständnis und auf die Idee des erfahrungsbasierten Lernens, allerdings ist schon die von Himmelmann (2001) eingeführte Demokratie-Trias – Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform – dahingehend kritisiert worden, dass Dewey von Demokratie als Lebens- und Herrschaftsform spricht und zivilgesellschaftliche Institutionen als „Teil der Erfahrungen der Demokratie als Lebensform“ (Ahlrichs 2019, S.100) begreift und nicht, wie bei Himmelmann, als Teil der Gesellschaftsform. Elisabeth Richter und weitere Vertreter:innen der sozialpädagogischen Demokratiebildung, für die der Bezug auf Dewey zentral ist (siehe unten), kritisieren daher, der Demokratiebegriff Himmelmanns werde „dem Bezugsautor Dewey nicht gerecht, weil Dewey nur die Begriffe Lebensform und Regierungsform verwendet und mit der Lebensform immer auch alle Institutionen meint, die Himmelmann – abgekoppelt von den alltäglichen Interaktionsweisen – ausschließlich der Gesellschaftsform zuordnet. Ebenso wenig wird Himmelmanns ausschließliche Verwendung des Begriffes der Herrschaft für seine dritte Variante, die Herrschaftsform, problemlos Deweys Regierungsform gerecht, weil Herrschaft sich eben nicht nur mit der Regierungsform verbindet. Denn Herrschaft (der Entscheidungen des Volkes, d. h. der je beteiligten Betroffenen) existiert sowohl in einer Demokratie als Regierungs- als auch in einer Demokratie als Lebensform“ (Richter et al. 2016, S. 112). Auch das von Himmelmann (2001) eingeführte Stufenmodell – in der Grundschule wird schwerpunktmäßig Demokratie als Lebensform, in der Sekundarstufe I schwerpunktmäßig Demokratie als Gesellschaftsform und in der Sekundarstufe II schwerpunktmäßig Demokratie als Herrschaftsform vermittelt – ist schwerlich vereinbar mit den Vorstellungen von Dewey zum Zusammenhang zwischen demokratischer Erfahrung und Lernen. So hat auch Cancuma Cetinyilmaz (2021) in einer Arbeit über die Dewey Rezeption bei Gerhard Himmelmann festgestellt, dass die Vorstellungen von sozialer und ökonomischer Ordnung, die aus dem Werk Himmelmanns zu rekonstruieren sind – ein zentraler Aspekt bei Dewey, denn seine Überlegungen zielten auf einen Umbau der Demokratie – wenig mit dem gemein haben, was John Dewey als gute soziale und ökonomische Ordnung propagierte. Während Dewey dem demokratischen

Sozialismus zuzuordnen ist, verbleiben Himmelmanns Überlegungen in einer (neo)liberalen Denkart politischer und ökonomischer Demokratie: „Während Dewey der Ansicht ist, dass eine freie und gleiche Gesellschaft, in der jedem Individuum die Möglichkeit geboten wird, sich frei zu entfalten, nur durch die Umgestaltung des kapitalistischen Wirtschaftssystems zu einer sozialisierten Ökonomie erreicht werden kann, vertritt Himmelmann eher wirtschaftsliberale Ansichten. Dabei plädiert Himmelmann immer wieder für mehr Eigenverantwortung in der Bevölkerung und dem weiteren Rückzug des Staates aus dem gesellschaftlichen Leben“ (Cetinyilmaz 2021, S. 188; siehe zur Verortung Deweys als Theoretiker des demokratischen Sozialismus auch Liesenberg 2025).

Aus der Politikdidaktik ist weiterhin die Rezeption John Deweys durch Armin Scherb (2022) zu erwähnen, die mit Bezug auf Fachunterricht politisches Handeln vor allem als kommunikatives Handeln und denkende Erfahrung unter Einbezug expressiv-ästhetischer Äußerungen fokussiert. Dazu wird die pragmatistische Lerntheorie von Dewey intensiv rezipiert und die didaktisch-kognitive Unterrichtsdimension in den Vordergrund gestellt. Die handlungsbezogene Dimension wird als simulatives Handeln sowie reales Handeln zwar thematisiert, jedoch eher nachrangig. Partizipation erfordert eine institutionelle Offenheit von Schule, die als demokratische Schulgemeinde auf den Ebenen von Schulsystemverfassung und Schulbetriebsverfassung thematisiert wird. In jüngster Vergangenheit wird zudem Deweys Begriff des Experiments aufgegriffen, unter anderem um die „experimentelle Praxis demokratischer Selbstbestimmung“ (Friedrichs 2022, S. 73) in den Fokus der politischen Bildung und der Demokratiebildung zu rücken, insbesondere mit Anleihen radikaler Demokratietheorien (vgl. zur radikaldemokratischen Dimension Deweys Jörke/Selk 2019).

Für die sozialpädagogische Demokratiebildung in der Tradition der Hamburger Schule ist der Bezug auf John Dewey und seiner Demokratietheorie wichtig, da es hier um die Ermöglichung der Erfahrung demokratischer Partizipation in pädagogischen Institutionen geht. Von prominenten Vertreter:innen der Demokratiebildung wird betont, das Lernen von Demokratie sei nur in demokratischer Erfahrung beziehungsweise in dem Erfahren demokratischer Partizipation möglich (vgl. Sturzenhecker 2020; siehe dazu ausführlich Kapitel 3). Insbesondere der Begriff der Demokratie als Lebensform wird für eine so verstandene sozialpädagogische Demokratiebildung relevant. So heißt es bei Helmut Richter et al., dass es, in Deweys Denkweise, „gesellschaftlich wie entsprechend auch pädagogisch darum zu tun sein müsse, Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern auch als

Lebensform zu praktizieren“ (Richter et al. 2016, S. 111). Den zentralen Gehalt erhält der Bezug auf Deweys Theorie aber vor allem in Verbindung mit der deliberativen Demokratietheorie von Jürgen Habermas (siehe oben) mit der die Akteur:innen der sozialpädagogischen Demokratiebildung den Begriff der Demokratie als Lebensform verbinden und gesellschaftstheoretisch verorten.

Unabhängig von der hier dargestellten Rezeption lässt sich ableiten: Aus Deweys politischer Philosophie ergeben sich Anknüpfungspunkte für die politische Bildung und die Demokratiebildung. Um diese zu erkennen, ist es hilfreich, zunächst vor zwei gängigen Verkürzungen bei der Dewey-Rezeption zu warnen. Zum einen besteht die Gefahr, Dewey zu eng instrumentalistisch zu deuten und Wissen einseitig als Werkzeug und Bildung als Kompetenz/Fähigkeit instrumenteller Rationalität zu bestimmen; zum anderen besteht die Gefahr Dewey zu institutionalistisch zu rezipieren und hierbei insbesondere die Schule als Institution und primären Raum für Bildung über Gebühr hervorzuheben (schulzentriertes Bildungsverständnis). Letzteres ist zwar vordergründig dadurch gerechtfertigt, dass Dewey theoretisch in seinen Arbeiten der Schule als Institution und Raum viel Aufmerksamkeit geschenkt hat und zudem praktisch bei der Entwicklung von Reformschulen gewirkt hat (und bis heute in der Reformpädagogik fortwirkt). Aber eine solche institutionelle Begrenzung würde Deweys Verständnis von Bildung und Lernen letztlich nicht gerecht werden. Denn für sein Verständnis ist gerade charakteristisch, dass Lern- und Bildungsprozesse in allen Lebenszusammenhängen – in verschiedenen Erfahrungsräumen – stattfinden können und auch sollen.

2.2.3 Rezeptionslinien radikaler Demokratietheorie

Im Feld der politischen Bildung und insbesondere der Politikdidaktik erlebt die radikale Demokratietheorie seit einigen Jahren einen Zuwachs an Aufmerksamkeit. Insbesondere zur Begründung didaktischer Prinzipien und Ziele politischer Bildung, wie der Kritik- und Konfliktfähigkeit (vgl. Westphal 2020a), der Konflikt- und Subjektorientierung (vgl. Meyer 2022) oder auch von Urteilsbildung (vgl. Zimmermann 2024) und Partizipation (vgl. Westphal 2020b; Wohnig 2017) wird sie herangezogen. Vielfach dient sie aber auch zur Bestimmung dessen, was unter Demokratie verstanden werden kann um darauf aufbauend Überlegungen zur politischen Bildung anzustellen (vgl. Salomon/Schneider 2024). So werden immer wieder Be-

züge zu zentralen Kategorien radikaler Demokratietheorie, wie der Kontingenz, dem Konflikt oder auch der Orientierung an Ausgeschlossenen (vgl. de Moll et al. 2013; Eis 2024) hergestellt. Insofern kann davon gesprochen werden, dass die radikale Demokratietheorie im Vergleich zur pragmatischen und deliberativen Demokratietheorie aktuell eine umfangreichere Verbreitung findet. Systematische und konzeptionelle Bezugnahmen, wie sie etwa Habermas und Dewey erfahren haben, sind hingegen weniger weit verbreitet, was unter anderem an den heterogenen Spielarten radikaler Demokratietheorien liegen mag (vgl. de Moll et al. 2013; Meyer 2022).

Interessanterweise wird aus dem Feld der Politikdidaktik auch das Ansinnen einer radikalen Demokratiebildung formuliert – z.T. mit der Absicht politikdidaktische mit demokratiepädagogischen Ideen zu verknüpfen. Damit einher gehen Bezüge zur radikalen Demokratietheorie, die sich unter anderem auf die Offenheit von Demokratie und auf Praktiken des Ermächtigens beziehen. So schreibt Werner Friedrichs (2025) in der Einleitung eines Sammelbandes zu radikaler Demokratiebildung: „Diese radikaldemokratische, gemeinsame Welterschließung konkretisiert sich in Subjektivierungsprozessen, in radikalen Demokratiebildungen. Sie sind jenseits der Schemata des Kompetent-zur-Teilhabe-Machens als Praktiken des gemeinsamen Ermächtigens weiterzuentwickeln. Radikale Bildungsprozesse gehen nicht in einer Transformation von einem Ausgangszustand in einen erwünschten (Ziel-)Zustand auf. Sie sind vielmehr offene Praktiken des *doing difference*, in denen ein Sein auf ein Werden, die Politik auf das Politische bezogen wird [...] – sie reartikulieren die ‚politische Differenz‘ [...] in einer ‚Bildungsdifferenz‘. In ihnen können gemeinsame Weltverhältnisse beziehungsweise -erschließungen entfaltet werden.“ (S. 7)

Während herkömmliche Positionen politischer Bildung danach streben, „Politik als Kern der politischen Bildung“ (Massing/Weißeno 1995) zu begreifen, werden auch im Fachdiskurs politischer Bildung in jüngerer Zeit verstärkt radikaldemokratische Perspektiven diskutiert, die nicht auf Politik, sondern auf das Politische bzw. die politische Differenz rekurren. So fordert Kirschner, „Kontingenz, die Betonung des aus verstehbaren, aber nicht notwendigerweise Weise letzten Gründen Gewordenseins der Dinge“ (Kirschner 2013, S. 154) als Bildungsgelegenheit in den Blick zu nehmen, insofern damit „die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse nicht als notwendige oder rationale – und damit zu vermittelnde – angesehen werden müssen, sondern nach den Möglichkeitsbedingungen dieser gefragt werden kann“ (ebd., S. 154).

Entsprechend visiert Malte Ebner von Eschenbach (2017) eine politische Bildung an, die sich gegen die „Eindämmung und Suspendierung kontingenter Grundlagen“ sowie die „Eindämmung von Vielfalt und Pluralität“ richtet, indem sie, so argumentiert er mit Judith Butler, die „Verdeckung epistemischer Gewalt durch Bezeichnungspraktiken und deren performativer Wirkmächtigkeit“ (ebd., S. 40) sichtbar und besprechbar macht. In ideologiekritischer Absicht konkretisiert Eschenbach diese Praktiken der Kontingenztverleugnung, -verschleierung und -überwindung als „soziale Grenzziehungsprozesse“, die darauf ausgerichtet sind, „kontingenztresistente Grundlagen zur Entfaltung zu bringen, zu legitimieren und zu etablieren“ (ebd., S. 41). Demgegenüber, so Eschenbach mit Bezug zu Carsten Büniger, gelte es, politische Bildung nicht auf die in einer gegebenen Ordnung jeweils zur Disposition stehenden Unterscheidungsmöglichkeiten, sondern auf die zur Disposition stehenden Unterscheidungen selbst auszurichten. Eschenbachs „Ansatz der Reflexion auf Unterscheidungen“, der eine Distanzierung von Selbstverständlichkeiten bedeutet und eine „Praxis der Infragestellung herrschender Schließungen“ forciert, ist dem „Ziel der Eröffnung eines Forums, in dem letztlich Demokratisierungsprozesse über die Herstellung von Pluralität und Alternativen voranzutreiben möglich werden“ (Eschenbach 2017, S. 42), verpflichtet. Die Aufforderung, machtvoll Unterscheidungs- und Kategorisierungsprozesse und die damit verbundenen Differenzordnungen der Reflexion zuzuführen und diese wiederum mit Kontingenzt zu konfrontieren, führt Eschenbach zum Ansatz des *un/doing difference* (vgl. ebd., S. 44; Eschenbach 2016). Der Umgang mit kontingenten Grundlagen in der politischen Bildung wäre neben der Reflexion in „Strategien zur Deaktivierung gesellschaftspolitisch problematischer Differenzlinien“ (ebd.) zu konkretisieren.

Die Einnahme einer radikaldemokratischen Kontingenztperspektive sei damit insgesamt als ein „widerständiger Akt“ zu begreifen, der auf ein Verständnis von Demokratie abhebt, dass auf der Akzeptanz der Abwesenheit eines letzten Grundes basiert. Mit Marchart geht Eschenbach davon aus, dass über die Betonung der Abwesenheit eines letzten Grundes und die damit verbundene Begründungsbedürftigkeit von Ordnung „ein ungeheures Potential von Politisierungsmöglichkeiten“ (Marchart zitiert nach ebd.) freigesetzt werde, das gegenhegemoniale „Gestaltungsräume aufscheinen lässt, die vonseiten Politischer Bildung produktiv ausgefüllt werden können“ und insgesamt „die Möglichkeit eröffnet, Alternativen zu denken“ (ebd.).

Ausgangspunkt für eine radikaldemokratische Weiterentwicklung von Ansätzen der Demokratiebildung könnten Momente „transformatorischer Partizipation“ (Schäfer 2022) sein, die sich in und aus der Bildungspraxis ergeben und konzeptionell an die Oberfläche zu heben wären.

Natürlich muss es im Sinne sozialpädagogischer Demokratiebildung immer darum gehen, Kindern und Jugendlichen die Partizipation an der gegebenen Ordnung von Politik und Demokratie und den etablierten Beteiligungsstrukturen zu ermöglichen, ihnen die Vorzüge der demokratischen Ordnung aufzuzeigen, sie zum Mitmachen anzuregen und ihnen die hierzu notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln – nicht zuletzt in Zeiten verstärkter Angriffe auf die Demokratie an sich durch die extreme Rechte. Allerdings wäre damit das Partizipationsverständnis rein integrativ bestimmt. Dadurch bleiben „Traditionen der *sozialen Demokratie*, der *Rätedemokratie* und der *radikalen Demokratie*“ i.d.R. ausgeblendet.“ (Meyer 2022, S. 11) Die mit den postfundamentalistischen Ansätzen einhergehende „Negation spezifischer Fluchtlinien‘ der didaktischen Reflexion“ (Meyer 2022, S. 15) und der radikaldemokratiethoretische Begriff des Politischen wird somit „zu einer ‚heiklen Angelegenheit‘, indem sich eine ‚Verflüssigung der eigenen Kategorien‘ ankündigt (Schäfer/Thompson 2009, 191)“ (ebd.) In der Folge sehen sich die verschiedenen politischen Bildungsbemühungen „der prekären Frage ausgesetzt, ‚was überhaupt noch legitimerweise getan werden kann““ (ebd.).

2.3 Bildungstheoretische Korrespondenzen

Nachdem nun drei Demokratietheorien und ihre Rezeption in den Feldern der politischen Bildung und der Demokratiebildung dargestellt wurden, wobei sich gezeigt hat, dass auf die drei Denktraditionen in unterschiedlichem Maße und in differenter Intensität und Stringenz zurückgegriffen wird, wird sich nun der Bildungstheorie zugewendet. Nun leitet die Darstellung die Frage, was Bildung in den drei Denktraditionen der Demokratietheorie bedeutet und was die Auslegung von Bildung wiederum für die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung beiträgt. Dieser Abschnitt greift lose auf die Darstellungen zuvor zurück – die Verknüpfung besteht v.a. in dem Aufgreifen der drei Denktraditionen der Demokratietheorie aus Sicht der Bildungstheorie. Das einigende Moment ist der theoretische Zugriff auf die leitende Frage des Buches: Wie lässt sich das Verhältnis von Demokratiebildung und politische Bildung bestimmen?

Für die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung neben Demokratietheorien auch explizit auf den Bildungsbegriff zurückzugreifen, mag aufgrund dessen schwerer Bestimmbarkeit eher einer Verkomplizierung gleichkommen als zu einer Klärung beizutragen. Gerade das in Krisenzeiten überhandnehmende „Bildungsgerede“ (Ruhloff, 2006) scheint es doch zu ermöglichen oder zumindest zu vereinfachen, die konzeptionellen Grenzen verschiedener pädagogischer Bemühungen um *Bildung in der und für die Demokratie* zu vernebeln. Dem Gerede, wozu auch die begriffliche Vermengung von Demokratiebildung, politischer Bildung, demokratischer Bildung, demokratischem Lernen, usw. und das unklare Nebeneinander von bildungspolitischer Setzung, wissenschaftlicher Begriffsbildung und pädagogisch-praktischer Aneignung dieser Konzeptionen zählen muss, kommt die Macht zu „Bedeutsamkeitsunterschiede einzu-ebnen und alles ungefähr verständlich erscheinen zu lassen“ (ebd., S. 287). Bildung, die auf die eine oder andere Weise auf Demokratie Bezug nimmt, scheint unverdächtig. Niemand kann in einer Demokratie gegen Bildung sein und keine Bildungsbemühung unter demokratischen Verhältnissen scheint per se verkehrt – immerhin ist es Bildung. In einem solchen Gerede über den unverzichtbar erscheinenden Grundbegriff *Bildung* wird seine Bedeutung allerdings gleichermaßen überhöht, wie sie ausgehöhlt wird.¹¹ Mit Ruhloff anzunehmen, das Gerede um politische und demokratische Bildung „nährt sich geradezu von der Aufrechterhaltung des Schwebezustandes zwischen Verständlichkeit und Unverständlichkeit seines Gegenstandes“ (ebd., S. 288), – in diesem Fall einem auf Politik bzw. Demokratie bezogenen Begriff von Bildung – legt nahe, der Relationierung von Bildung und Politik bzw. dem Politischen im Bildungsbegriff selbst genauer nachzugehen. Insbesondere, wenn ernst genommen wird, dass Bildung das „vernachlässigte Kapitel der politischen Philosophie“ (Honneth 2012) ist und es sich hierbei um eine Trennung von Zwillingsgeschwestern handelt (vgl. ebd.). Matthias Heil (2023) stellt dahingehend fest, dass die „Brücke zwischen Politischer Theorie und Politischer Bildung“ (Gloe und Oeftering 2017, S. 10) bzw. Politischer Theorie und Pädagogik [...] vor allem in eine Richtung begangen“ (ebd.) wird. Demokratietheorien wird trotz ihrer eigenen impliziten Annahme von bspw. lernenden Subjekten oder einer

11 Eine Kritik an einer solchen Umgangsweise mit dem Bildungsbegriff wird wiederum erschwert, da bereits die Annahmung des Bildungsgeredes eine resignative Note oder paternalistische Implikationen enthält – einmal als Gerede markiert, scheint der Begriff verloren; andere des Geredes zu bezichtigen formuliert den Anspruch einer repräsentativen Schutzfunktion für den Gegenstand des Geredes (vgl. ebd.).

spezifischen Vorstellung der Vermittlung des Demokratischen (Handeln via Diskurs, Bewusstseins via Erfahrung, oder Ähnliches) eine mangelnde Berücksichtigung an bildungstheoretischen bzw. pädagogischen Fragestellungen attestiert. Wie genau demokratische Bildungsprozesse imaginiert oder pädagogische Institutionen organisiert werden, bleibt zumeist offen. Erziehung, Lernen und Bildung werden zum Teil synonym verwendet oder nur unzureichend in Beziehung gesetzt. Der Pädagogik kommt in den theoretischen Überlegungen nurmehr der Auftrag zur Umsetzung des Demokratieideals zu, was sie zum Instrument für eine spezifische Vorstellung der Stabilisierung oder Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse macht.

Dieses diagnostizierte „Bildungsdefizit der Politischen Theorie“ (Heil 2024) kann nachfolgend nicht vollends kompensiert werden. Wichtiger ist es, das bildungstheoretische Potential für die Verhältnisbestimmung von Bildung und Demokratie in seiner Komplementarität zu demokratietheoretischen Überlegungen auszuweisen. Wenn die pädagogischen Konzeptionen noch dazu beanspruchen, „nicht der Appendix einer Demokratietheorie, sondern ein genuin pädagogisches Unterfangen“ (Berkemeyer/May 2023, S. 21) zu sein und den Zugriff auf die Vielstimmigkeit der Demokratietheorien „vornehmlich aus einer genuin-pädagogischen Perspektive“ (ebd.) begründen, scheint für das Wechselspiel von Demokratie- und Bildungstheorie der erziehungswissenschaftliche Blickwinkel auf den Zusammenhang von Demokratie und Bildung unumgänglich. So wird etwa für die Demokratiepädagogik – und ähnlich ist es für die Demokratiebildung und politische Bildung festzustellen – angemerkt, dass sich deren Praxis durch deliberative, pragmatistische, republikanische, radikaldemokratietheoretische oder eine „Melange“ (ebd., S. 17) dieser Denkrichtungen begründet und folglich die Stoßrichtung für das Verhältnis von politischer zu pädagogischer Theorie umgedreht: „Nicht die Frage, welche Demokratiepädagogik durch eine bestimmte Demokratietheorie nahegelegt wird, ist instruktiv, sondern die Frage, welche pädagogischen Zwecke wir mit Demokratiepädagogik verfolgen und welche Aufklärungs- und Korrekturleistung die Vielfalt der demokratietheoretischen Ansätze erbringen kann.“ (ebd.)

Die Verhältnisbestimmung von politischer Bildung und Demokratiebildung ist vor dem Hintergrund einer Zusammenführung von Demokratie- und Bildungstheorie also nicht ausschließlich auf eine gesellschaftspolitische Analyse etwaiger Konzeptkonjunkturen oder die demokratietheoretische Reflexionsfolie verwiesen, sondern kann auch durch die jeweilige Bezugnahme auf den Bildungsbegriff vorgenommen und damit bildungs-

theoretisch verdichtet werden. Neben der normativen Schwere des Demokratiebegriffs soll die hier vorgenommene Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff keine zusätzliche Last bedeuten. Vielmehr hebt der bildungstheoretische Blick in Bezugnahme auf die bisherigen demokratietheoretischen Schlaglichter die wechselseitige Bezogenheit der beiden Begriffe und Theoriefelder hervor und macht explizit, inwiefern die Verflechtung von Bildung und Demokratie die pädagogische Theoriebildung und Arbeit an pädagogischen Konzepten beeinflusst. Denn „[i]m schlechtesten Falle importiert die Forschung hochgradig abstrakte Modelle von Demokratie, die eher dazu verwendet werden, die Komplexität der Praxis mit einem oberflächlichen Etikett zu versehen, als zu sie verstehen (geschweige denn sie zu würdigen).“ (Wilson/Hansen 2009, S.185) In einem solchen Fall droht die Auseinandersetzung mit den konkreten Feldern der politischen Bildung und Demokratiebildung als bloße Testgrundlage für die Theorie behandelt zu werden (vgl. ebd.).

Bildungstheorie zu betreiben, ist dabei weder mit einer qua Profession legitimierbaren Setzung bzw. Klärung des Begriffsgehalts von Bildung (Konstruktion) gleichzusetzen, noch allein als richterliche Begutachtung des (vermeintlich richtigen) Gebrauchs erziehungswissenschaftlicher Vokabeln (Jurisdiktion) zu verstehen. In einer solchen Gemengelage ist zu beachten, dass dem Begriff der Bildung selbst eine historische, gesellschaftliche und politische Schlüsselfunktion zukommt. Dem verführerisch erscheinenden Versuch seiner *Klärung* und *Kritik* entspringt der Problemhorizont bzw. Beweggrund (Movens/treibende Kraft) der Bildungstheorie. Denn neben der Gefahr, dass der Begriff der Bildung eine Abnutzung erfährt und zur Glättung konzeptioneller Differenzen zwischen verschiedenen politisch-pädagogischen Ansätzen dienlich gemacht werden kann, ist die Begriffsbestimmung als gesellschaftliches bzw. kulturelles Deutungsmuster (vgl. Bollenbeck 1996; Bünger 2021) umkämpft, d.h. nie final zu identifizieren. Was Bildung heute ist und wie sie zu bestimmen sei, ist politisch. In Anschluss an Diagnosen von Politikverdrossenheit, politisch unliebsamen Protestformen oder als demokratiegefährdend eingestuftes Wahlverhalten öffentlichkeitswirksam Bildung zu fordern, offenbart dabei den „Betrug der einfachen Formeln“ (Heydorn 2004, S.23), wenn die *Politizität* des Bildungsbegriffs (sowie der um ihn kreisenden Theoriebildung) selbst ausgeklammert bleibt (vgl. Bünger 2013).

Gleichermaßen ist aus bildungstheoretischer Sicht einer voreiligen Rede von der „Notwendigkeit von Bildung als zentraler Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation als Lebenselixier demokratischer Gesellschaften“

(Thon 2013, S. 80) zu widerstehen. Denn die „Vermutung einer solchen Beziehung zwischen Fragen der Bildung und Fragen eines als demokratisch geltenden Politischen darf nicht vorschnell als unproblematisch bejaht werden.“ (Schäfer 2011, S. 86) In die Bestimmungen des Bildungsbegriffs bzw. pädagogischer Konzeptionen geht immer ein *spezifisches* Verhältnis von Bildung und Politik ein, welches den Begriff der Bildung beansprucht. Wenn die „Geschichte der Demokratie [...] *per se* als ‚lang[e] Krisengeschichte‘ (Nolte 2011, S. 7) verstanden werden“ (Schwarz 2020, S. 393) muss, ist auch immer wieder neu auszuhandeln, in welcher Funktion Bildung in und für Demokratie auftritt und wie sie durch pädagogische Konzeptionen, Bildungstheoretiker:innen und Pädagog:innen praktisch ins Feld geführt wird – also wie sich die Politizität der Theoriebildung manifestiert (vgl. Bünger 2021; Kubac 2013). Theorien als in sich politisch anzunehmen, bedeutet dabei nicht, in ihnen Handlungsratgeber für den (partei-)politischen Raum zu sehen. Vielmehr ist damit eine erkenntnistheoretische Verschiebung verbunden, d.h. eine Sensibilisierung für bzw. Affinität zu Theorieformen, die „darauf zielen, die jeweilige Bestreitbarkeit zu kanalisieren.“ (Bünger 2021, S. 57). Die Arbeit am Begriff ist damit nicht nur als Aushandlung des Begriffsgehaltes in einer historisch spezifischen gesellschaftlichen Situation politisch, sondern insbesondere in ihrer entwerfenden, „kulturellen Funktion“ als „Bewegungsbegriff“ (de Vries/Koselleck zitiert nach Bünger 2021).

Bildung kann also nie final erreicht oder konzeptionell vereindeutigt werden und enthält gerade daher „ein Versprechen auf Zukunft wie die Aufforderung, diese in ihrem Unterwegssein pädagogisch zu betreuen“ (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996, S. 377). Weder über die gesellschaftliche Verunmöglichung bzw. Ermöglichung oder die demokratische Gestaltung der pädagogischen Praxis kann *per se* eine Verwirklichung von Bildung beansprucht, noch kann Konzepten wie Demokratiebildung oder politischer Bildung ein mehr oder weniger wirksames Bildungsmoment vereindeutigend zugeschrieben werden. In der Moderne als Zeitalter der Kontingenz ist Bildung – das ist *common sense* politischer Pädagogen – weder aus letzten Gründen einer menschlichen Natur, einer Gottesähnlichkeit oder sonstigen Erfüllung transzendenter Normen zu bestimmen. Noch ist der Verweis auf gesellschaftliche Notwendigkeiten und die realen Bedingungen des Möglichen ausreichend, um zu bestimmen, was Bildung ist, da mit der empirischen Beobachtung des vermeintlichen Zusammenhangs von Ursache und Wirkung noch keine Bewertung und Idee einer wünschenswerten demokratischen Zukunft einhergeht. Bildung bewegt sich gerade im Span-

nungsfeld der Überschreitung, des Bruchs und des praktischen Hinausweisens über diese Bedingungen und bleibt gleichzeitig an diese gebunden. Bildungstheorie ist somit der Ort der „Auseinandersetzung mit der Normativität von Bildung“ (Bünger 2022) und situiert das wechselseitige Versprechen von Bildung und Demokratie in der gesellschaftskritischen Frage nach der Möglichkeit von Bildung (vgl. Bünger/Jergus 2025). Sowohl in ihrer Praxis als auch im Hinblick auf die Theorieproduktion und Ausarbeitung von Konzepten stellt die Bildungstheorie ein „noch immer wirkungsvolles Argumentationsreservoir“ (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996, S. 376) dar, denn sie „prozessiert ‚Bildung‘ sowohl [als] eine kritische Kommunikation über Wirklichkeit im Sinne einer Differenz-als-Entzweigung als auch eine Perspektive auf Versöhnung, die, als Versprechen auf Zukunft, erzieherische Intervention begründet und, als nie Einholbares, einen kommentierenden Diskurs der Pädagogik legitimiert.“ (ebd., 384 f.) Und dies immer vor dem Hintergrund des Spannungsfelds ihrer gesellschaftlichen Bedingungen und der Ermöglichung zur Überschreitung ebendieser.

Die pädagogische Wissenschaft versucht seit ihrer allgemeinen Begründung entlang von *einheimischen Begriffen* (vgl. Herbart 1806 [1964]) sich externer Einflüsse bewusst zu sein und eine Autonomie zu wahren, um nicht „als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Herbart nach Klattenhoff 2006 [2012], S. 116) Allzu häufig wird dieses Bild jedoch im Sinne einer Funktionalisierung einer als an sich unproblematischen *Bildung* durch (externe) Interessen oder Überformung durch gesellschaftliche Verhältnisse imaginiert. Um nicht im Dickicht der Transferleistungen von Bildungs- und Demokratietheorien steckenzubleiben oder einem relativistischen Zugriff auf Theoriebestände Vorschub zu leisten – je nach pädagogischem Setting könnten verschiedene Demokratieverständnisse angeführt werden –, gilt es entsprechend die politische Dimension des Bildungsbegriffs selbst zu extrapolieren. Die hier nur angerissene Zusammenführung demokratie- und bildungstheoretischer Reflexionen offenbart, wie „Verschiebungen in den Konstruktionsweisen pädagogischer Wirklichkeiten vorgenommen und etabliert werden können und zu welchen gesellschafts- und bildungspolitischen wie auch wissenschaftspolitischen Weichenstellungen dies dann jeweils führen kann.“ (Ricken 2011, S. 20)

Der nachfolgende Abschnitt zielt dahingehend auf zwei Problemhorizonte:

- 1) Was ist *Bildung* in den verschiedenen Denkmodellen von Demokratie, die für die Begründung von politischer Bildung bzw. Demokratiebildung aufgerufen werden?
- 2) Worin besteht (jeweils) der Einsatz einer deliberativ, pragmatistisch oder radikaldemokratisch informierten Bildungstheorie für die Bestimmung politischer Erziehung, Pädagogik oder Bildung und was ist damit für eine Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung gewonnen?

Als genereller Einsatz der Bildungstheorie wird schließlich entlang des Signums »Demokratie bilden« eine Zusammenführung erprobt, die der demokratietheoretischen Auseinandersetzung mit Demokratiebildung und politischer Bildung Bildungstheorie als „eingreifendes Denken“ (Bürger 2021) zur Seite stellt. Dabei wird keine eklektische Harmonie oder Synthese deliberativer, pragmatistischer und radikaldemokratischer Elemente angestrebt, sondern eine bildungstheoretische Heuristik ins demokratietheoretische Feld geführt, das für die Auseinandersetzung mit der Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung auf konzeptioneller, institutioneller und praktischer Ebene dienlich ist. Entlang der bildungstheoretischen Korrespondenzen wird verdeutlicht, dass Bildungstheorie nicht neben Demokratietheorie steht, sondern *Bildung* selbst der Ort der Wechselwirkung des Demokratischen im Sozialen und Pädagogischen darstellt. Bildungstheoretisch zu argumentieren heißt, dass sich sowohl die Demokratietheorien selbst als auch die sich darauf beziehenden pädagogischen Konzeptionen (etwa von politischer Bildung und von Demokratiebildung) daraufhin befragen lassen müssen, welche Möglichkeiten zu einem spezifischen Zeitpunkt in konkreten sozialen Räumen durch die Bezugnahme auf den Bildungsbegriff eröffnet und welche verschlossen werden.

2.3.1 Drei Korrespondenzen: Deliberative, pragmatistische und radikaldemokratische Bildung

2.3.1.1 Kommunikatives Handeln und Bildung

Sowohl in der Demokratiebildung als auch in der politischen Bildung finden sich direkte Bezugnahmen auf deliberative Demokratietheorien, um

Ziele, Wege und Inhalte der jeweiligen pädagogischen Praxis zu bestimmen. Ableitungen eines etwaigen Bildungsauftrags für ein „gleich-berechtigtes, freies Diskutieren und Aushandeln von gemeinsamen Entscheidungen der Bürger*innen in Öffentlichkeiten und direkten wie repräsentativen Verfahren und Gremien“ (Sturzenhecker 2020, S.1261) finden sich in verschiedenen Formen in beiden Bereichen wieder (siehe oben). Das Verhältnis deliberativer Demokratietheorien zum Bildungsbegriff ist jedoch zwiespaltig, weshalb der Blick auf die Rezeption der deliberativen Demokratietheorien in den jeweiligen pädagogischen Räumen zum einen Aufschluss über darin wirkende implizite Vorannahmen, gesellschaftliche Einflussfaktoren und raumspezifische Rezeptionsweisen und zum anderen über das mitgeführte Bildungsverständnis geben kann.

Konkrete pädagogisch-konzeptionelle Äußerungen, geschweige denn bildungstheoretische Systematisierungen von deliberativen Demokratietheoretiker:innen, finden sich kaum. Aus den jeweiligen Ansätzen eigenen Begriffen von Gesellschaft, Fortschritt, Wissenschaft, vom Subjekt, von Kommunikation, Demokratie und Selbstbestimmung sammelt sich jedoch eine spezifische Vorstellung von Bildung zusammen. Vor allem vermittelt über die Rezeption einiger der wissenschaftstheoretischen Arbeiten Jürgen Habermas' fand das Motiv der Deliberation¹² Eingang in die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und war maßgeblich an der Herausbildung der *kritischen Erziehungswissenschaft* bzw. *kritischen Pädagogik* ab den 1960er Jahren beteiligt. Nach Horkheimer und Adorno, deren Haltung zu Fragen der Erziehung zumeist voreilig als eine kritische und immer negativ bestimmte gelesen wurde¹³, war vor allem Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) und die damit eingeläutete kommunikationstheoretische Wende der kritischen Theorie eine der zentralen Bezugsquellen der sich in Abgrenzung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik neu herausbildenden Denkrichtung¹⁴. Die pädagogische Praxis sollte nicht mehr allein durch transzendente Kategorien, wie etwa der

12 Zu den heterogenen Verständnisweisen von Deliberation, als Abwägung, Beratschlagung und Überlegen in einem selbstreflexiven, expertokratischen oder demokratischen Sinne vgl. Löscher 2007, S. 76 f. und oben.

13 Vgl. für eine weiterführende Diskussion negativer Pädagogik vor allem Gruschka 2011/1988; Bünger 2019

14 Für diese in sich heterogene Denkrichtung stehen etwa Wolfgang Klafki oder Klaus Mollenhauer (vgl. Masschelein 1991). Mit ihren erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zu politischen Bildungsprozessen nahmen beide Einfluss auf die sozial- und schulpädagogischen Bereiche, die heute noch das Bildungsverständnis der politischen Bildung und Demokratiebildung prägen.

Kultivierung der menschlichen Kräfte und in einer festgeschriebenen Stellung zu einer (Kultur-)Welt orientiert werden. Der politische Charakter der Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Selbst und der Welt stand nun im Vordergrund und machte eine demokratische Begründung erzieherischer Normen und Vorgehensweisen notwendig – nicht zuletzt ist historisch betrachtet die Bildungsexpansion mitsamt der „dadurch ausgelösten Öffnung von politischen Kommunikationsverhältnissen und der Vermehrung von Sprecherpositionen in der Öffentlichkeit“ (Selk 2023, S. 196) dafür mitverantwortlich.

Für die Pädagogik war die Kritische Theorie der Frankfurter Schule dahingehend von enormer Bedeutung, jedoch in einem praktischen Sinne nicht wegweisend. Als Handlungswissenschaft verlangte die Pädagogik eine konstruktive, positive Bestimmung eines vernünftigen Erziehungs- und Bildungsziels. So wurde z.B. kritischen Theorien entgegengehalten: „Pädagogik ist als Theorie per definitionem auf die produktive Auslegung der Praxis bezogen, sie ist nur als positive Pädagogik denkbar.“ (Gruschka 2011, S. 195) Im Zeitalter der Moderne waren Gesellschaften in der Folge darauf verwiesen, ihre Normativität aus sich selbst zu schöpfen, konnten diese aber nicht mehr ohne Weiteres verankern – sei es positiv durch den Bezug auf Gott oder das natürliche Wesen des Menschen oder negativ durch die Kritik einer Verunmöglichung von Authentizitätsidealen oder der vollumfänglichen Kultivierung der inneren Kräfte. Deliberative Verfahren stellten dahingehend eine demokratische Aushandlung verpflichtender Normen in Aussicht. Kommunikatives Handeln versprach Abhilfe, wo pädagogisches, als hierarchisches und vermeintlich un(sozial)wissenschaftliches Handeln unzureichend erschien und der Alternative einer empirischen Hinwendung zu den Gesetzmäßigkeiten von Ursache und Wirkung im Erziehungsprozess mit Argwohn begegnet wurde. Die für die Deliberation charakteristischen Prinzipien können jedoch nicht problemlos mit pädagogischem Denken und Handeln in Einklang gebracht werden. Um Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern auch als ein Verfahren, das auf der gegenseitigen Anerkennung von Bürger:innen als mündige Diskursteilnehmer:innen beruht, die eine Öffentlichkeit bilden und die Bewältigung sich gesellschaftlich aufdrängender Themen verhandeln, wird eine ideale Sprechsituation als Richtschnur und Bildungsziel unterstellt, das nie vollends erreicht, aber doch als Orientierung wirksam gemacht wird. Die von Habermas explizierte und schnell als Erziehungsziel adaptierte „kommunikative Kompetenz“ (vgl. bap 2014, S. 34; in der politischen Bildung dann etwa bis heute als „kommunikatives politisches Handeln“ zu finden vgl. Massing 2012),

bedeutet jedoch, dass Subjekte „nicht nur, des Sprechens mächtig und des Schreibens fähig zu sein“ haben, sondern „impliziert die Kompetenz zur Selbstbestimmung, Partizipation an demokratischen Entscheidungen und zur Solidarität.“ (Miedema/Wardekker 1999, S. 101) So wurde angemahnt, dass „[d]as Modell des herrschaftsfreien Dialoges [...] als Praktische Pädagogik missverstanden“ und nur „[s]elten [...] ein Gedanke darüber auf[kommt], dass eine sozialwissenschaftlich aufgeklärte Vorstellung von der Realität und Funktion der Schule in deutlicher Spannung zu dem steht, was Habermas einschränkend als Bedingung einer idealen Sprechsituation dargestellt hat“ (Gruschka 2011, S. 190). Die pädagogische Nutzbarmachung der deliberativen Demokratietheorie hatte, so die Kritik der Rezeption, einen anderen Zweck: „Ob praktisch, theoretisch oder therapeutisch gerichtet: das Reden im Unterricht erhielt mit dem Rekurs auf Habermas höhere Weihen“ (ebd.).

Was demokratietheoretisch für eine ideale Sprechsituation gelten mag, muss im pädagogischen Raum – hier insbesondere, aber nicht nur in der Schule – einbeziehen, dass immer eine Asymmetrie und ein (reflexiv eingeholtes) ‚Einwirken‘ der Erziehenden vorauszusetzen ist (vgl. Oelkers, 1983). Pädagogisches Handeln ist keinesfalls ohne Weiteres mit kommunikativem Handeln gleichzusetzen. Demnach reicht es nicht aus, auf die kommunikativen Fertigkeiten, die für eine Teilhabe am öffentlichen Diskurs von Nöten sind, zu verweisen. Die Kritik an „durch Habermas‘ Erkenntnistheorie inspirierten emanzipatorischen Pädagogik“ lautet entsprechend, dass diese weiterhin einem zweckrationalen Handlungsmodell und ihrer Funktion als „technische Hilfeleistung“ (Benner zitiert nach Masschelein 1991, S. 114) verpflichtet bleibt, dabei jedoch ein auf Kommunikation abzielendes Vokabular adaptiert. So wurden sich „in der Pädagogik Begriffe von Habermas entlehnt, der Tragweite seines Unternehmens jedoch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.“ (Masschelein 1991, S. 154) Der *Diskurs* wurde für die Arbeit an Konzeptionen sowie die empirischen Erhebungen zur „Rechtfertigungsinstanz für eine Pädagogik, die mit ihren Partnern vieles vorhatte und an objektivierender Forschung dafür weniger interessiert war“ (Gruschka 2011, S. 190).

Bildung und Demokratie begegnen sich hier in einer spezifischen Spannung: in der demokratietheoretischen Erwartung eines gesellschaftlichen Lernprozesses durch den im öffentlichen Diskurs vorangetriebenen Rationalisierungs- und Legitimationsprozesses der Demokratie. In anderen Worten: In der gemeinsamen Aushandlung einer guten Demokratie soll sich das Bewusstsein für die nötige Partizipation und die Bindung an die

getroffenen gesetzlichen Regelungen bilden. Bildung im klassischen Sinne ist mit Habermas nicht zu machen. Über den demokratischen Prozess lernen die Einzelnen nicht als ebensolche, sondern intersubjektiv. An dieser (vermeintlichen) Schwachstelle Habermas' – der pädagogischen Kultivierung der kommunikativen Haltung und Fähigkeiten der Einzelnen – gehen sowohl die Demokratiebildung als auch politikdidaktische Bezugnahmen (siehe oben) über deliberative Demokratietheorien hinaus. Erstere wenden sich für eine konkretere Beschreibung der Lern- bzw. Bildungsprozesse dem Erfahrungsbegriff Deweys zu, wohingegen die Politikdidaktik weitestgehend auf erziehungswissenschaftliche Wissensbestände zurückgreift. Die deliberativen Demokratietheorien bilden, wie es in der sozialpädagogischen Demokratiebildung deutlich wird, vor allem einen normativen Rahmen und ein gesellschaftstheoretisches Fundament, um die Möglichkeitsbedingungen von Bildungsprozessen zu demokratisieren.

2.3.1.2 Pragmatismus, Bildung und demokratischer Experimentalismus

Immer wieder wird betont, John Dewey sei „der Denker der demokratischen Erziehung“ (Schwarz 2020, S. 394) und „eine Ikone nicht nur der amerikanischen Pädagogik“ (Knoll 2018, S. 700). Gleichzeitig ist bereits im Nachwort der deutschen Ausgabe von Deweys „Demokratie und Erziehung“ von systematischen Missverständnissen in der Rezeption seiner Vorstellungen von Erziehung in der und für die Demokratie die Rede (vgl. Oelkers 2011). Die Aneignung der weiteren pragmatistischen Gedanken- und Begriffswelt durch die deutschsprachige Pädagogik erfolgte laut Oelkers lediglich partiell und die spezifische Qualität der Verbindung von demokratie- und bildungstheoretischen Ideen in Deweys Philosophie, die als „Theorierevolution“ bewertet wurde, blieb eher ein „Fremdkörper“ (ebd., S. 499). Noch dazu wurde an dem Autor Dewey auf besondere Weise verdeutlicht, inwiefern die Rezeption pädagogischer Theorien und nicht-deutscher Theoretiker:innen spezifischen historischen, gesellschaftspolitischen und feldspezifischen Bedingungen unterliegen (vgl. Bittner 2001), weshalb sich nachfolgend auf ihn konzentriert wird. Mit der Ausgangslage, dass „Deweys Demokratievorstellung im Grunde ein Bildungskonzept darstellt“ (Reichenbach 1999, S. 129), ist eine bildungstheoretische Annäherung durch das markierte in eins fallen von Demokratie und Bildung wie auch durch die bisherige Wirkungsgeschichte Deweys in der deutschsprachigen Pädagogik auf besondere Weise herausgefordert. Hinzu kommt die „schillernde

Bandbreite“ (vgl. Laner/Peterlini 2023, S. 10) und heterogene Handhabung des für den Pragmatismus zentralen Erfahrungsbegriffs sowie die umstrittene pädagogischen Auslegung des Verhältnisses von Handeln bzw. Praxis und der (selbst-)kritischen Reflexion des eigenen Tuns.

Bildung gilt zu den Hochwertbegriffen idealistischer Theorie, denen die sich durch Deweys gesamte Philosophie ziehende Kritik gilt. Der Orientierung am metaphysischen Begriffsgehalt von Bildung, der Ermöglichung etwas Unmöglichen und anderen damit verbundenen Figuren der Transzendenz, setzt er eine pragmatische, problemlösungs- und handlungsorientierte Vorstellung von *education* entgegen. Statt mit Bildung einen höheren Wert oder gar Selbstzweck zu verbinden, haben pädagogische Zielbestimmungen für ihn schlichtweg einen flexiblen Funktionswert (vgl. Bohnsack 1976, S. 54 f.). Was überhaupt erreicht werden kann und wie es bewerkstelligt wird, ergibt sich erst aus der genauen Arbeit an einem Problemzusammenhang. Demnach besteht die Lösung eines Problems darin, die bestehenden Bedingungen so zu verändern, dass neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Wichtig hervorzuheben ist dabei die in der pädagogischen Rezeption oftmals ausgeklammerte politische Dimension einer gelungenen Erfahrung: Das „Erfülltsein jeden Augenblicks“ ist für Dewey „weder in der Ausbeuter-Gesellschaft noch in der autoritären Schule möglich“ (Bohnsack 1976, S. 56). Neben der konstruktiven Seite, nach der etwa die „Schule als eine ‚Gemeinschaft im Kleinen‘ (miniature community) und eine ‚Gesellschaft im Werden‘ (embryonic society)“ (Knoll 2018, 705) den idealen Zustand des demokratischen Miteinander erproben soll, sollen Akteure in diesen kooperativ gestalteten Räume des Demokratischen die „bestehenden sozialen Strukturen als kritikbedürftig und veränderungsfähig aufweisen“ (Knoll 2018, S. 706). Der Gefahr eines „Funktionsrelativismus“ (Bohnsack 1976, S. 56), dass also neben der Ausrichtung an gelingenden, problemlösenden Erfahrungen keine allgemeingültigen Erziehungsziele¹⁵ angegeben werden können und Demokratie auf das fehlerbehaftete, tastende Voranschreiten reduziert bleibt, begegnet Dewey mit der Unterscheidung einer einfachen und einer reflektierten Erfahrung. Einfache Erfahrungen ergeben sich für Dewey aus dem Handeln *auf gut Glück*, nach dem *trial-and-error*-Prinzip. Das Ge- oder Misslingen erprobter Handlungen wird hierbei zwar festgestellt, jedoch nicht weiter nachverfolgt, sondern lediglich durch verändertes Verhalten beantwortet. Reflektierte Erfahrungen hingegen zeichnen sich durch die Rückbindung der Erfahrungen an Wissen, eine Reflexi-

15 Diese dienen Dewey lediglich als „Lichtquellen“, die ein bestimmtes Phänomen beleuchten und spezifischere Ziele sichtbar machen helfen (vgl. Bohnsack 1976).

on der Handlungsbedingungen und die Verortung in der Gesellschaft aus. Deweys Erfahrungsbegriff kann demnach nicht auf die Problem(auf)lösung reduziert werden, sondern findet in der Negativität einen konstituierenden Faktor vor. Gerade im *Zwischen*, der Bewegung in der „twilight zone of inquiry“ (English 2005, S. 57), die einen Raum „zwischen Nicht-Wissen und Wissen, Können und Nicht-Können“ (ebd.) eröffnet, stellt sich die Frage nach dem politischen Lernen auf eine neue Weise. So gilt auf der einen Seite, dass im Kontext von Lehr- und Lernprozessen das Denken und Handeln grundsätzlich untrennbar mit dem Prinzip von Versuch und Irrtum verbunden bleibt. Es existiert weder ein Zeitpunkt noch ein Ort, an dem dieses Verfahren vollständig überwunden werden könnte; ebenso ist keine Methode in der Lage, Irrtümer gänzlich zu vermeiden oder restlos auszuschließen (vgl. Bohnsack 1976, S. 157). Bildung im Sinne einer lernenden Erfahrung bleibt demnach stets offen für neue Erkenntnisse und Entwicklungen. Auf der anderen Seite wird es jedoch zur vordersten Aufgabe systematischer Erziehung, „Übergänge von einem Lernen auf gut Glück in reflektierende Lernprozesse herbeizuführen.“ (ebd., S. 58)

Deweys Erfahrungsbegriff zeichnet demnach eine formale Normativität der Erfahrungsqualität aus, die statt einer Bestimmung eines guten Erfahrungsgehaltes zunächst die Möglichkeit zu besseren Erfahrungen in den Vordergrund stellt, „das heißt, die Voraussetzungen für individuelle und kooperative Weiterentwicklung zu sichern“ (Bohnsack 2003, S. 26). Vor dem Hintergrund antidemokratischer Entwicklungen und anderer sozialer Krisenverhältnisse droht sich dieser Anspruch des pragmatistischen Erfahrungsbegriffs allerdings in Widersprüche zu verwickeln. So offenbart etwa die demokratiepädagogische Lesart Deweys (siehe oben) – wohlgemerkt wie dieser selbst (vgl. Knoll 2018) – einen programmatischen Charakter, da die Demokratisierung der Schulkultur, das soziale Lernen im zwischenmenschlichen Bereich oder die Ermöglichung eines selbstständigen erfahrungsbasierten kritischen Denkens als Antwort auf die regressive gesellschaftliche Entwicklung und für problematisch erachteter Tendenzen der Jugend formuliert werden (vgl. Bünger/Mayer 2009). Demokratiekompetenzen qualifizieren sich in der Folge „als pädagogisch gewendete Antithese der Probleme“ (ebd., S. 844), wobei aus dem Blick zu geraten droht, dass deren Diagnose immer auch umstritten sind. Noch dazu drohen die demokratiepädagogischen Schlussfolgerungen die Erfahrung der demokratischen Wirklichkeit geradezu zu verhindern, denn „[d]ie 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.“ (ebd., S. 845) Diese Übersetzung des Deweyschen Begriffsbestecks in eine politisch-pädagogische Programmatik steht im eklatanten Widerspruch zu dessen deutlicher Formulierung, dass „der Bildungsprozess kein anderes Ziel als sich selbst hat; er ist sein eigenes Ziel.“ (Bohnsack 2003, S. 61) Noch dazu scheint die *Negativität* als grundlegender Bestandteil des Pragmatismus aufgegeben: Denn dieser wird immerfort von praktischen Irritationen und Zweifeln („irritation of doubt“ Pierce zitiert nach English 2005, S. 51), Schwierigkeiten oder Frustrationen, „that puts [his old oppinions] to a strain“ (James zitiert nach English 2005, S. 52) oder (weniger individualistisch als bei James) von sozial hervorgebrachten „problems of thought“ (Mead zitiert nach English 2005, S. 55) angetrieben – nicht von der programmatisch vorweggenommenen Lösung. Die Frage nach der Verbesserung und Qualität der Erfahrung oszilliert demnach selbst zwischen dem Anspruch, die Demokratie zu stabilisieren und der Möglichkeit, deren Krisen als Lerngelegenheit mit offenem Ausgang zu nutzen. Wenngleich Dewey vorgibt, die „Demokratie muss in jeder Generation neu geboren werden, und Erziehung ist ihre Hebamme“ (Knoll 2018, 705), bleiben die Hinweise auf die konkrete Ausgestaltung politischer Bildungsprozesse z.T. schwer lesbar, da sie immer das gesamte Theoriegebäude Deweys einbeziehen.

Der Bildungsbegriff, dessen spezifisch deutsche idealistische Tradition Dewey kritisiert, rückt durch die Brille des Pragmatismus näher an Prozesse der Sozialisation, des kollektiven Lernens oder experimentellen Erprobens und Übens heran. Bildung wird hier weniger als individualistische Selbstvervollkommnung im Sinne klassischer Bildungsphilosophien verstanden, sondern als sozial eingebetteter, interaktiver Prozess, der sich stets innerhalb konkreter sozialer, institutioneller und gesellschaftlicher Situationen vollzieht. In diesem Verständnis kommt der Erfahrung dann zentrale Bedeutung zu, wenn sie als Wechselspiel von Individuum und Umwelt verstanden wird, wobei die Reflexion die Qualität der Erfahrung bestimmt. Deweys Konzeption der Demokratie als Lebensform, die er von der bloßen Regierungs- bzw. Staatsform unterscheidet, gewinnt vor diesem Hintergrund eine besondere bildungstheoretische Relevanz. Demokratie ist nicht nur eine institutionell verfasste Herrschaftsordnung, sondern eine spezifische Qualität sozialer Interaktion und kollektiver Lernprozesse, in denen Menschen wechselseitig voneinander lernen. In Deweys Worten zum Verhältnis von Pädagog:innen und Lernenden wird darin ein konkreter pädagogischer Handlungsmodus sichtbar: „der Lehrende [ist] Lernender

und der Lernende – ohne dass er es weiß – zugleich Lehrer“ (Dewey 1916 [2011], S. 167) Diese Annahme verweist auf einen prinzipiell symmetrischen Bildungsprozess, in dem Autorität, das Bildungsziel und die bestmögliche Gestaltung des (Bildungs-)Weges nicht von vornherein festgelegt, sondern in der Interaktion situativ hergestellt werden. Denn, „[s]o einleuchtend es ist, dass Erfahrungen bilden, so schwer ist dieser Prozess wissenschaftlich fassbar und im pädagogischen Handeln operationalisierbar [...], so wenig lassen sich diese steuern, systematisieren, kategorisieren, in eine Ordnung bringen“ (Laner/Peterlini 2023, S. 8). Dewey weist allerdings die Vorstellung zurück, dass Lehrkräfte auf Autorität verzichten könnten und ein vollends demokratisches Erfahrungslernen möglich sei. Im Erfahrungsbegriff voreilig den „Wegbereiter für die Projektorientierung“ (Reinhardt 2005, S. 165) zu sehen, verkürzt entsprechend Deweys durchaus gesellschaftskritisch lesbares Vorhaben auf einen pädagogisch isolierten Raum. Mit der Projektmethode wird aus einem politisch fundierten und pädagogisch geleiteten Erfahrungslernen ein didaktisches Prinzip unter vielen, das vorrangig unter methodischen Gesichtspunkten betrachtet wird. Gerade diese funktionale Einhegung des Erfahrungsbegriffs steht im Widerspruch zu Deweys gesellschaftstheoretischer Pointe und Intention, soziale Erfahrungen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft als Ausgangspunkt für Veränderung zu denken. Erfahrung ist für Dewey stets auch Produkt und Motor sozialer Auseinandersetzungen, die sich nicht im Schonraum pädagogischer Institutionen erschöpfen. Stattdessen entfaltet sich Bildung nur im ständigen Wechselspiel zwischen individuellen Erfahrungsprozessen und kollektiven Aushandlungen innerhalb gesellschaftlicher Kontexte. Indem sich Lernende aktiv mit Widersprüchen, Konflikten und Ambivalenzen ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzen, wird die Erfahrungsqualität politisch aufgeladen und erhält eine emanzipatorische Dimension. Bildung erscheint so nicht als linearer Prozess kumulativen Wissenserwerbs oder angehäufter Erfahrungen, sondern als ein offenes, provisorisches Geschehen, das permanent neu justiert werden muss und in seiner Tendenz expansiv ist – abhängig von den historischen, kulturellen und sozialen Bedingungen, unter denen Erfahrungen gemacht werden und Lernprozesse stattfinden. Die sozialpädagogische Demokratiebildung versucht diesen Aspekt einzufangen, indem sie die Jugendarbeit demokratisch in die Kommune eingebettet fasst, sodass Kinder und Jugendliche in Prozessen der Demokratiebildung ihre politischen Artikulationen in kommunale Diskurse einbringen können (vgl. Sturzenhecker 2020, S. 1264). Diesen expansiven Charakter gilt es hervorzuheben, denn „[a]nders als vielfach angenommen,

erstrebte Dewey nicht eine ‚Demokratisierung‘ der Schule, wie wir das Schlagwort heute verwenden“ und er „vertrat keine Form der kooperativen Demokratie, in der die Schülerinnen und Schüler ein gewichtiges Wort mitzureden hatten (Bohnsack, 2005, S. 116), auch keine Form der präsidentialen Demokratie, in der der Lehrer sein Veto gegen Beschlüsse der Schüler geltend machen konnte (Prange, 1983, S. 119), und schon gar keine Form der direkten Demokratie, in der die Schüler als Betroffene ein Anrecht auf „Selbstorganisation“, „Selbstverantwortung“ und „selbstbestimmte Problembearbeitung“ besaßen (Bastian & Gudjons, 1990, S. 25 –27).“ (Knoll 2018, S. 709) Bildende Erfahrungen sind nicht allein durch demokratische bzw. demokratisierende Strukturen bestimmt, sondern drücken sich in der „Freiheit zum Widerstand“ (Scott, 1908, S. 80 nach Knoll 2018, S. 709) aus.

Hier zeigt sich Deweys demokratischer Experimentalismus: Lernen bedeutet nicht, bestehende Ordnungen zu affirmieren, sondern sich produktiv zu deren Infragestellung zu verhalten. Politische Bildungsprozesse im pragmatistischen Sinne verlangen folglich, Lernende nicht lediglich auf bestehende Normen und Regeln der Demokratie vorzubereiten, sondern sie zu befähigen, die Kontingenz dieser Ordnung kritisch zu reflektieren und demokratische Prozesse selbst mitzugestalten. Dieser Anspruch verweist letztlich auf das prozesshafte und utopische Moment das in Deweys Denken sowohl auf die pädagogische Situation (in der jeweiligen Institution, zwischen Lehrenden und Lernenden, in der Gesellschaft, usw.) und die gesellschaftlichen Bedingungen demokratischer Erfahrungen insgesamt gerichtet ist. Die Möglichkeit gesellschaftlicher Transformation ist nicht jenseits, sondern inmitten alltäglicher Bildungsprozesse verortet.

Sowohl für die USA, wo Deweys Denken in Schulgründungen manifest wurde, als auch für die Übertragung von Deweys Ansatz auf das deutsche Bildungswesen der Schule bleibt eine additive Hinzunahme von erfahrungsorientierten Maßnahmen, z.B. im Werkunterricht oder Projektmethoden, allerdings unzureichend, denn sie „setzte die von Dewey beabsichtigte Gewichtung zwischen Erziehung und Bildung außer Kraft, stand seiner Auffassung von Bildung sogar entgegen, weil das grundlegende Training von Arbeits- und Sozialethos fehlte.“ (Bittner 2001, S. 43) So „fehlte in der Versuchsschule jene radikale, und d.h. an die Wurzeln vordringende Gesellschaftskritik, die der spätere Dewey von politischer Bildung forderte.“ (Bohnsack 1976, S. 321) Denn „[n]ur mittels einer Hineinsetzung in das kulturelle ‚Medium ... wissenschaftliche[r] und historische[r] Bedingungen und Assoziationen‘ können bei allen Schülern gleichartige ‚Resultate‘ (results, S. 59) im Kenntnisstand und im ‚Wissen über die technische

Entwicklung‘ (technical information, S. 59) gewonnen werden, die ihnen eine ‚wissenschaftliche Einsicht‘ (scientific insight, S. 23) in die historische Notwendigkeit (necessity, S. 21) der technischen und sozialen Genese gesellschaftlichen Lebens ermöglichen. *Self realization* als die Fähigkeit sich wesentlich in die realen Bezüge des Lebens einzufinden, ist dann höchstes Ziel des schulischen Bildungsvorgangs.“ (Bittner 2001, S. 41) Im Modus des Wissenschaftskollektivs bzw. der später vor allem über Friedrich Oetinger/Theodor Wilhelm in den deutschsprachigen Raum übersetzte Arbeitsgemeinschaft pädagogisch zu arbeiten, ist noch keine ausreichende Qualifikation für politische Bildungsprozesse – auch das gemeinsame Erproben und Reflektieren ist kein Selbstzweck. Die Verkürzung demokratischer Bildungsbemühungen auf soziale Lernprozesse, wie sie etwa gegenüber demokratiepädagogischen Ansätzen geäußert wird (vgl. Wohnig 2018), kann so besehen dem *frühen* Dewey selbst vorgeworfen werden. Erst mit seinen späteren explizit kapitalismuskritischen Schriften, korrigiert Dewey z.B. die seine Versuchsschulen kennzeichnende Blindheit gegenüber strukturellen Ausschlüssen, allen voran dem für Deweys Lebzeiten offenbaren Rassismus (vgl. Bohnsack 1976, S. 339).

Deweys *education* bleibt also einerseits normativ zurückhaltend einem demokratischen Experimentalismus verpflichtet, der nur ein Mehr an Wachstum und Erfahrungsmöglichkeiten als zulässigen Maßstab bestimmt: „Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education.“ (Dewey 1916 [1985], S. 56) Andererseits ist sich Dewey selbst bewusst, dass man in einer solchen Denkbewegung nicht dem Romantizismus Rousseaus oder dem Sentimentalismus der zeitgenössischen ‚Kinderforscher‘ verfallen und durch Gewährung unbeschränkter Selbständigkeit eine „Vergöttlichung der kindlichen Launen“ (Knoll 2018, 707) bewirken dürfe. Statt einer Überbetonung des sozialen Lernens im schulischen Alltag ist Deweys Erfahrungslernen nicht ohne die Dimension der Emanzipation als Befreiung von Unterdrückung vorstellbar. Erst wenn die Begrenzungen des Erfahrungsraums gesellschaftlich beseitigt sind, werden Erfahrungen demokratisch. (An dieser Stelle wird in der pädagogischen Rezeption Deweys häufig ein komplementäres Verhältnis zu Habermas und den deliberativen Demokratietheorien konstruiert, die die Demokratisierung pädagogischer Institutionen thematisieren (siehe oben)). Bildungstheoretisch stellt sich die „Frage, welche Voraussetzungen die Schule schaffen kann, um die reflexive Distanzierung eigener Sozialisierungserfahrungen wie gesellschaftlich-dominanter Normalitätserwartungen möglich zu machen.“

(Bürger/Mayer 2009, S. 846). Vor diesem Hintergrund plädieren Bürger und Mayer dafür, „politische Bildung nicht als Lösung demokratiepolitischer Herausforderungen zu konzipieren, sondern [sie] müsste vorbehaltlos ihre Verwicklungen in die gesellschaftlichen Problemlagen reflektieren, auf die sie sich implizit und explizit bezieht.“ (ebd., S. 846) So schlussfolgern Bürger und Mayer im Anschluss an Reichenbach: „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, 102)“ (Bürger/Mayer 2009, S. 846).

Während mit Deweys Erfahrungsbegriff die Leerstelle bei Habermas komplementär ergänzt werden kann, bleiben – mindestens in den spezifischen Rezeptionsweisen der pragmatischen und deliberativen Demokratietheorien (siehe oben) – das Moment des Aufbrechens bestehender gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen und das Politisieren der gesellschaftlichen Bedingungen von Demokratiebildung oder politischer Bildung unterbelichtet bzw. nicht ausgehend von einer der beiden demokratietheoretischen Perspektiven allein möglich. Dieses kritische, befragende Potential wird einerseits von radikalen Demokratietheorien beansprucht und ihr aus pädagogischer Perspektive zugeschrieben, weshalb sie – wenngleich fragmentarisch – die dritte Theorietradition für die Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung darstellt.

2.3.1.3 Bildung als politische Bresche

Während im Diskurs radikaler Demokratietheorie in jüngerer Zeit eine stärkere Beschäftigung mit dem Pädagogischen angemahnt wird (vgl. Sörensen 2020), ist in der Bildungsphilosophie schon seit längerem – insbesondere durch die intensiven Debatten als Reaktion auf den Poststrukturalismus und die Postmoderne-Diagnose – eine Auseinandersetzung mit radikaler Demokratietheorie zu erkennen (vgl. Casale et al. 2016). Der Bildungsbegriff wird hier als Ergebnis politischer Auseinandersetzungen und Präferenzsetzungen aufgefasst. Weil in der Moderne keine Fundierung (Gott, Natur, Vernunft usw.) für sich eine Allgemeingültigkeit beanspruchen kann, kommt der pädagogische Diskurs nicht zur Ruhe. Die scheinbar endlosen Auseinandersetzungen um die Fassung pädagogischer Kategori-

en wird hier allerdings nicht mehr als Defizit markiert. Stattdessen wird danach gefragt, wie sich in und durch diese Auseinandersetzungen überhaupt der Anschein bilden kann, es ginge dabei um ein allgemein Selbstverständliches, das nicht weiter hinterfragt werden müsste. Theoriebildung wird hier als Reflexionsfeld gedacht, in dem es darum geht, hegemoniale Wissensordnungen zu reflektieren und eine dauerhafte „Selbstirritation von Ordnungsmustern“ (Schäfer/Thompson 2013b, S.14) zu vollziehen. Pädagogik steht vor der permanenten Aufgabe, ihre Institutionen praktisch-politisch immer wieder neu zu (be-)gründen, ohne sie letztgültig und abschließend instituieren zu können. Der Begriff des Politischen dient dabei als Formierungs- wie auch Problematisierungsinstrument vermeintlich einheitlicher Diskurse und Institutionen (vgl. Schäfer/Thompson 2013a).

Im Zuge der aufholenden erziehungswissenschaftlichen Rezeption einiger zentraler Theoretiker:innen aus dem Feld der radikalen Demokratietheorie (vgl. Mayer et al. 2019; Wittig et al. 2024) drängt zunehmend die Frage in den Vordergrund, welchen Stellenwert der Bildungsbegriff im Verhältnis zum Politischen einnimmt. Neben einer an der politischen Differenz geschulten Kontingenzzperspektive und Konfliktorientierung, welche mit radikalen Demokratietheorien einhergeht (siehe oben), ist zu fragen, wie die „Annäherung von Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie“ (Bünger 2013, S. 208) Eingang in das Bildungsdenken und die pädagogische Beziehung findet. Bereits die Fragerichtung verweist auf das zentrale Problem der Vermittlung zwischen radikalen Demokratietheorien und pädagogischen Ansätzen: Steht die Suche nach den Potenzialen radikaler Demokratietheorien für eine kritische sozialwissenschaftliche (Demokratie-)Bildung (vgl. Meyer 2022) oder die Ergründung der „pädagogische[n] Leerstelle“ (Sörensen 2020, S. 21) der radikalen Demokratietheorien im Vordergrund? Sörensen (2025) benennt in seiner Auseinandersetzung mit dieser Schnittstelle zwei Extreme: Auf der einen Seite liegt bereits die Suche nach einer pädagogischen Nutzbarmachung und Identifikation bzw. Aneignung von „thematisch-inhaltlichen Offerten“ (Meyer 2022, S. 215 f.) quer zu zentralen Prämissen dieser demokratietheoretischen Denkrichtung. Die Suche führe in eine pädagogische Sackgasse: „Es gibt *keine* Anschlusspunkte/Es *kann keine* Anschlusspunkte geben“ (Sörensen 2025, S. 220), da die kritische Befragungsaktivität und das negative Grundmoment radikaler Demokratietheorien (vgl. Flügel-Martinsen 2021, S. 29 f.) eine Institutionalisierung, Konzeptualisierung oder curriculare Engführung verunmögliche. Die theoriearchitektonisch bedingte zentrale Stellung der Kontingenzzannahme führe zu seiner „Askese der radikalen Demokratietheorie in Bezug

auf Bildungsfragen“ (Albrecht 2023, S. 215). Auf der anderen Seite reichen die pädagogischen Lesarten radikaler Demokratietheorien wiederum „bis hin zu radikaldemokratisch ausbuchstabierten Curricula“ (Sörensen 2025, S. 220), die einer „vergleichsweise einfach vorzunehmenden minimalen Inhaltsbestimmung“ folgen und eine „inhaltlich radikaldemokratisch angereicherte Fassung des herkömmlichen Unterrichtsgeschehens“ (ebd., S. 231 f.) nachgehen – mitsamt einer „zunehmenden Kompetenzifizierung“ (ebd., S. 222).

Vor dem Hintergrund dieser Rezeptionsproblematik stellt sich für die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischer Bildung weniger die Frage nach einer unmittelbaren Anschlussfähigkeit radikaler Demokratietheorien an bestehende pädagogische Konzepte und ihre Praxis, sondern vielmehr nach den Bedingungen einer Beziehung des Politischen und Pädagogischen, die auf Differenz, Spannung und Unverrechenbarkeit gründet. Die Herausforderung liegt dabei nicht in der Übertragung radikaldemokratischer Inhalte in pädagogische Settings, sondern in der Reflexion jener Rahmungen, durch die sich pädagogisches Denken und Handeln konstituiert – Rahmungen, die selbst nie neutral oder voraussetzungslos sind. Die Spannung zwischen struktureller Offenheit radikaler Demokratietheorien und dem notwendig strukturierenden Charakter pädagogischer Praxis verweist auf ein konstitutives Paradoxon, das weder final aufzulösen noch schlicht auszuhalten ist, sondern praktisch nach der gemeinsamen Austragung eines Spannungsverhältnisses verlangt, das sich zwischen dem Unverfügbaren des Pädagogischen und dem Unabschließbaren des Politischen auftut. Für die bildungsphilosophische Tradition ist diese Verschaltung des Politischen mit dem Pädagogischen keineswegs neu, sondern konstitutiv: Die Idee von Bildung als Prozess der Selbstbestimmung und Emanzipation ist stets auf politische Ordnungsbedingungen bezogen – sowohl in affirmativer als auch in kritischer Absicht (vgl. Pongratz 2013). Radikale Demokratietheorien, insbesondere unter Berücksichtigung der Dezentrierung des Subjekts und der radikal gedachten Kontingenz, stellen für die Pädagogik eine grundlegende Herausforderung dar, da diese „wie kaum eine andere Disziplin [...] dem Projekt der Moderne und seinem Glauben an das starke autonome Subjekt aufs engste verhaftet [ist]“ (Ricken 2007, S. 158).

Die Bezugnahme auf Bildung und das damit verbundene Versprechen – verstanden als Ermöglichung individueller Entwicklung und Befreiung von normierenden gesellschaftlichen Zuschreibungen (vgl. Schäfer 2011) – steht in einem engen Zusammenhang mit demokratietheoretischen Über-

legungen zur prinzipiellen Kontingenz und letztlich unmöglichen Letztbegründbarkeit sozialer Ordnung. In beiden Feldern wird die Unabschließbarkeit normativer Orientierung – zu sagen, was die finale Form des Demokratischen bzw. das gebildete Subjekt ausmacht – und die Bezugnahme auf einen uneinholbaren (nicht-realisierten), imaginären Bezugspunkt nicht als Mangel, sondern als produktiver Ausgangspunkt für eine reflexive Praxis begriffen (vgl. Schäfer 2020). Dadurch, dass für das Soziale keine vereindeutigbare Begründungsfigur vorliegt und sich gesellschaftliche Ordnungsmuster als kontingent erweisen, ist auch die Erziehung in diesen Sozialzusammenhang von diesem Begründungsproblem betroffen. So rekonstruiert etwa Alfred Schäfer das traditionelle pädagogische Selbstverständnis dahingehend als eines, das sich aus der Beanspruchung einer Distanz zur Politik konstituiert, „insofern, als sich die sakralisierten Möglichkeitsräume der Bildung als ästhetische Entwürfe jenseits von Macht und Herrschaft positionieren zu können glauben.“ (2011, S. 84) Die mit der Aufklärung einsetzende Begründung der modernen Pädagogik verweise dabei immer bereits auf die Offenheit und Kritikwürdigkeit des Sozialen, die Erziehungs- und Bildungsarbeit notwendig macht und beansprucht für sich „die Möglichkeit einer freien Entwicklung und individueller Selbstbestimmung jenseits sozialer Zumutungen.“ (Bünger 2013, S. 120 f.) Dabei gilt die für die Eröffnung dieser Möglichkeit anzunehmende „Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs als notwendiges Moment pädagogischer Theoriebildung“ (ebd., S. 121). Sie stellt also keinen Mangel dar, sondern verweist auf den Einbezug der Reflexion identifizierender Bestimmungen, „insofern mit Bildung gerade Prozesse beschrieben werden sollten, die über das jeweils sozial Verortbare und Darstellbare hinausführen könnten“ (ebd.). Die Konstruktion dieses Unbestimmten – für Rousseau etwa die Natur des Kindes, für Humboldt die Individualität des autonomen Selbst – dient, so Schäfer, dazu, dass ein „pädagogischer Zwischenraum“ bzw. „Differenzraum“ der Bildung denkbar und zu einem strategischen Referenzpunkt für praktische Belange werden kann. Nur dadurch, dass Individualität nie final inhaltlich präzisiert werden kann, „wird der Entfaltungsraum von Subjektivität nicht prädefiniert, sondern als *frei* vorstellbar.“ (ebd.)

Gleichwohl ist dieses pädagogische Denken in eine doppelte Ambivalenz verstrickt. Einerseits droht die Berufung auf die Unbestimmtheit, einen metaphysischen Rest im Pädagogischen zu perpetuieren; andererseits droht die ästhetische Konstruktion eines Standpunktes jenseits des Sozialen illusionär zu werden und kann dazu beitragen, „die Nichteinlösung des unerreichbaren, anvisierten Bezugspunkts (Autonomie, Emanzipation, usw.) als

überwindbares Defizit pädagogischer Praxis auszulegen und den jeweiligen Akteuren als deren ‚Versagen‘ zuzuschreiben.“ (Bünger 2013, S. 119). Eine solche Lesart stabilisiert nicht nur normativen Erwartungsdruck, sondern stützt sich häufig auf Strategien, in der Bildung – etwa im Sinne der Bildung des autonomen Subjekts – selbst als soziales Imaginäres fungiert, das hegemoniale Ordnungen symbolisch absichert (vgl. ebd., S. 133).

Während im Bildungsdenken der Aufklärung noch das rationale Subjekt als Leitfigur diente, werden heute Formulierungen einer mündigen demokratischen Subjektposition als Bildungsziel und als die notwendige Voraussetzung der hegemonialen Sozialordnung hervorgebracht. Oder andersherum: eine gewisse hegemonial gewordene Ordnung bringt durch die wirkmächtige Unterstellung des demokratischen Subjekts (und der Charakteristika, Kompetenzanforderungen, usw.) ihre eigene Grundlage hervor. Die demokratische Subjektposition wird damit nicht nur als Voraussetzung von Demokratie gedacht, sondern zugleich als deren Produkt. In diesem Sinne sichert die Erzeugung eines solchen imaginären Bezugspunkts – des kompetenten beteiligungsfähigen Subjekts – die partielle Schließung des Sozialen zu einer spezifischen gesellschaftlichen Ordnung ab (vgl. Bünger 2013, S. 134).

Alfred Schäfers Rezeption politischer Philosophie und poststrukturalistischer Demokratietheorien dient daher dem Versuch, das Bildungsversprechen neu zu fassen: nicht länger als Ausdruck eines essentialistischen Subjektverständnisses, sondern als sozial situiertes und gleichzeitig prekäres Moment. Der „angezeigte Riss zwischen symbolischer Ordnung und ihrer gründenden Imagination verläuft somit durch das Subjektive wie das Soziale“ (Bünger 2013, S. 148). Das Versprechen der Bildung wird so lesbar als Widerlager/Gegenhalt hegemonialer Schließungsbewegungen – jedoch nicht im Sinne eines transzendentalen Außen, sondern als Ort der produktiven Irritation (vgl. ebd., S. 148 f.).

Trotz und gerade wegen dieser strukturellen Verstrickungen in Machtverhältnisse bleibt der Bildungsraum und das mit ihm verbundene Versprechen von einem kritischen Überschuss durchzogen. Insbesondere die Institution Schule trägt ein Moment normativer Unruhe aus. Denn sie muss „um ihres eigenen Auftrags willen das Ende der Herrschaft immer wieder ausrufen – auch wenn sie die ausgerufene Freiheit alltäglich erneut zurücknimmt.“ (Pongratz 2013, S. 92 f.) In dieser Spannung liegt das bleibende kritische Potenzial des Pädagogischen.

Folgerichtig wurden theoretische Versuche unternommen, weitere Brücken zwischen der politischen Theorie und Bildungstheorie zu bauen, da

sich „zwischen Pädagogischem und Pädagogik eine strukturanaloge Differenz zu jener von Politischem und Politik ausmachen lässt“ (Bünger/Jergus 2024, S. 60): Das Pädagogische markiert dabei – analog zum Politischen – den Ort des Unbestimmten, Paradoxen und Unmöglichen, das sich jeder definitiven Institutionalisierung entzieht. Demgegenüber steht die Pädagogik als Praxis des Möglichen: als Versuch, das Unverfügbare durch didaktische, curriculare oder institutionelle Arrangements zu bearbeiten (vgl. Wimmer 2011; Schäfer 2012). Wichtig festzuhalten ist, dass sich „das Pädagogische nie als solches realisieren lässt, sondern selbst nur als unmögliche Schließung, als Begründungsproblem oder unstillbarer Anspruch einer jeden Pädagogik zeigt“ (Bünger/Jergus 2024, S. 60). Eine nicht einlösbare Schließungsbewegung, die jeder pädagogischen Praxis ihre normativen wie epistemologischen Grenzen einschreibt – als permanente Herausforderung und unstillbarer Impuls zugleich.

Gerade dieses Spannungsverhältnis erhält seine Bedeutung durch das, was Carsten Bünger und Kerstin Jergus als *Pädagogizität* – das „Bestehen auf die Beziehung im Konflikt“ (2024, S. 61) – bezeichnen: „Das problematisierende Verhältnis nicht nur zur geltenden, sondern zur Kontingenz und Bestreitbarkeit einer jeden Ordnung, die darin eingelagerte Auseinandersetzung um die bestehende Welt und deren Zukunft erhält ihre Pädagogizität darin, sich diesem Konflikt als Beziehungsform zuzuwenden und ihn in der Spannung von Weitergabe und Transformation offen zu halten.“ (ebd.) Die Pädagogizität radikaldemokratischer Bildung liegt demnach nicht allein in dem Postulat, Widersprüche überwinden zu wollen, sondern im Umgang mit ihnen. Das problematisierende Verhältnis zur jeweils geltenden Ordnung – und zu jeder denkbaren Ordnung – konstituiert ein Bildungsverständnis, das sich dem Konflikt nicht entzieht, sondern ihn als Grundlage einer pädagogischen Beziehung in gesellschaftlichen Verhältnissen anerkennt. Mit der Verantwortungsübernahme für diese paradoxe Situation – für ein Bildungsverständnis, das auf etwas zielt, das sich seinem Zugriff entzieht – einer radikaldemokratischen Bildung, ist somit auch das demokratische bzw. politisierende Moment von Bildung benannt: das Abarbeiten an der gesellschaftlichen Zurichtung des demokratischen Erfahrungs- und Bildungsraumes von Lernenden. In solchen Prozessen des Abarbeitens wird nicht nur die bestehende Ordnung in Frage gestellt, sondern auch die Möglichkeit einer anderen, noch nicht gegebenen Ordnung ins Spiel gebracht. Bildung im Sinne radikaler Demokratietheorie ist damit ein fortwährender Akt der Unterbrechung und Neubegründung – nicht

aus einer Position der Gewissheit heraus, sondern im Modus des Fragens, Zweifelns, Verbindens und Werdens.

Unter dem Eindruck solcher Formulierungen ist es nicht verwunderlich, dass insbesondere raumtheoretische und machtkritische Zugriffe auf die pädagogische Praxis vom befragenden Gestus des radikaldemokratischen Modells profitieren. Wenngleich *Demokratische Schulen* oder auf eine Demokratisierung der pädagogischen Praxis zielende Ansätze, wie die Demokratiepädagogik oder auf die Schule bezogene Demokratiebildung, nicht neu sind, sind dort doch die radikal-demokratiethoretischen Fragen nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen und z.B. der differentiellen Zusammensetzung der Teilnehmenden auf besondere Weise virulent, denn „[d]ie Entscheidung, den ‚un-fähigen‘ Schüler:innen, Lehrer:innen, [...] Hausmeister:innen der Schule die ‚Fähigkeit zu[zu]sprechen, sich um die Angelegenheiten des Gemeinsame [oder Verschränkten wie Differenten] kümmern zu können‘ (Beiler et al. 2014, 18) wurde [in den konkreten pädagogischen Settings bzw. schulischen Räumen; SP] bereits mehrfach gefällt.“ (Wartmann 2024, S. 210) Dementsprechend zeichnet sich der demokratiethoretische Zugriff auf den pädagogischen Raum dadurch aus, dass er „proaktiv den Anspruch reklamiert, einen Beitrag zur Aufklärung und potenziellen Überwindung historisch gewachsener und womöglich subtil wirkender Führungs- und Machtverhältnisse – und damit auch zur Demokratisierung der Demokratie – im Feld des Pädagogischen zu leisten.“ (Sörensen 2025, S. 231) Bildungseinrichtungen werden demnach in ihrer Bedeutung als Kampfbzonen politischer Artikulation (nicht bloß Orte neutraler Vermittlung) hervorgehoben: „Über diese negative Bestimmung aufeinander bleibt die Einheit von Pädagogischem und Politischen eine Beziehung der Differenz und ein Konfliktfeld, das sich zwar politisch-hegemoniethoretisch beschreiben, aber nicht auflösen lässt.“ (Schäfer 2011, S. 120) Aus Warte der Bildungstheorie lässt sich also die „derart ans Politische angenäherte Frage der Bildung nicht in ihrer theoretischen Bearbeitung beruhigen“ (Bünger 2013, S. 151), sondern kann zum einen analytische und begrifflich-konzeptionelle Beschreibung von Annäherungen an den Möglichkeitsraum der Bildung sein, die sich aber immer einer letzten Vergewisserung entziehen. Zum anderen zeigt sich in dieser Korrespondenz von radikaler Demokratiethorie und der Tradition der Bildungsphilosophie der „wissenschaftsstrategische Einsatz“ (Schäfer 2012, S. 12) und ein „theoriepolitischer Einsatz einer Problematisierung ‚trivialisierter‘ Bildungssemantiken und der in sie verstrickten Bildungswissenschaft.“ (Bünger 2013, S. 151)

Aus Sicht radikaler Demokratietheorie müsste es demnach auch darum gehen, Fragen der Erneuerung der Demokratie im Sinne ihrer weiteren Demokratisierung einzubeziehen. Transformatorische Momente politischer Bildung wären aus dieser Perspektive immer dann gegeben, wenn die gegebene Wissens- und Partizipationsordnung nicht lediglich ausgefüllt, sondern in der Interaktion selbst zum Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung und transformatorischen Bearbeitung wird. Es geht dann nicht bloß darum, zu lernen, die eigenen Interessen innerhalb des staatlich verbürgten oder pädagogisch mehr oder weniger weit gefassten Partizipationsrahmens zu vertreten, sondern diesen Partizipationsrahmen als gegebene Ordnung selbst zum Gegenstand des politischen Denkens und Handelns zu machen – und dazu gehört auch das Konsensprinzip deliberativ angelegter Konzepte sozialpädagogischer Demokratiebildung mit ihren entsprechenden Verfahren und Gremien. Radikale Demokratiebildung will der Tatsache gerecht werden, dass auch deliberative Verfahren und Gremien kontingent und damit dem politischen Konflikt ausgesetzt sind. In demokratischen Prozessen steht neben den jeweils zur Verhandlung aufgeworfenen Themen immer auch die Frage mit zur Debatte, was Demokratie eigentlich ist und sein soll und wie sie sich institutionalisieren lässt.

Das Politische einer durch radikale Demokratietheorien informierten Bildung kann demnach auch jenseits des „demokratischen Tellerrands“ (Gürses 2020) liegen, insofern Demokratie überhaupt erst als eine *im kommende* vorgestellt wird. Sörensen schlägt dahingehend die „Erfahrbarmachung von Kontingenz als Selbstermächtigung im Unterrichtsgeschehen“ als „Marker zur Bestimmung eines als radikaldemokratisch zu qualifizierenden Bildungssettings“ (Sörensen 2025, S. 232) vor. Über die individuelle Befähigung, mit Kontingenz und Konfliktualität gesellschaftlicher Zusammenhänge umzugehen, hinaus, rückt also die Form und Modalität des Unterrichts bzw. der Bedingungen des pädagogischen Settings in den Fokus. Dies verweist auf die Gesellschaftlichkeit der Individuen und der pädagogischen Praxis insgesamt, die sich an ihrer institutionellen Form, den sozialen Exklusionen und umstrittenen Aushandlung ihres Zwecks stets zu reiben hat, was hieße, dass „Kontingenz nicht nur vorrangiger Inhalt ist, sondern auch in der Form, in der Modalität des Bildungsvorgangs, bestmöglich zur Geltung zu bringen wäre.“ (Sörensen 2020, S. 30) Dafür wären „Räume der Ermöglichung des Lernens zu schaffen, in denen die Möglichkeit des personalen Wissens und auch des Wissensvorsprungs als Ausgangspunkt nicht – ebenso wenig wie die Wissensvermittlung – kategorial abgelehnt,

Wissen aber auch nicht als unhinterfragbar, und Wissensvorsprünge nicht als ewige Gegebenheit hypostasiert werden.“ (ebd., S. 30 f.)

So wäre auch der „sozialen Gewichtslosigkeit“ (MacNays 2014) radikaler Demokratietheorien entgegenzuwirken und mit dem radikaldemokratischen Bildungsaspiration immer auch eine „radikaldemokratische Politik der Bildung“ (Sörensen 2025, S. 234 f.) zu verbinden, wobei diese „sich in ihrer Reichweite nicht ressortbezogen selbstbeschränken darf, sondern das pädagogische Feld als eingebettet in und in Wechselbeziehung mit dem Feld des Politischen insgesamt stehend begreift.“ (ebd., S. 235) Radikal-demokratietheoretisch orientierte Bildung – an dieser Stelle ist offen, ob dies eine Bewegung hin zur Demokratiebildung oder zur politischen Bildung ist – bildet andere Orte politischer Subjektivierung durch die Erfahrung von Alterität und das Einüben dissensualer Praktiken bei einer besonderen Aufmerksamkeit für die dabei hervorgebrachte Ordnung der Verantwortungsübernahme. Denn diese wird nicht allein durch die übliche personale Autorität, sondern auch die raum-, feld- und situationsspezifischen Positionierungen bestimmt. Sörensen markiert in seiner Auseinandersetzung mit der möglichen Bestimmung von „präfigurativen Orte[n] der Erfahrbarmachung von Kontingenz, als Manifestationen einer nichtautoritären, radikaldemokratischen Autorität“ entsprechend „nicht (nur) die Eigenschaft einer Lehrperson, sondern die Bezeichnung eines Settings, das das Erfahren, Erproben und Praktizieren von Kontingenz ermöglicht und in der das Verhältnis von LehrerIn und SchülerIn eine andere als die klassisch-hierarchische Form annähme, ohne zugleich völlig annulliert zu werden.“ (Sörensen 2020, S. 33).

Mit radikalen Demokratietheorien über Bildung nachzudenken, bedeutet demzufolge, die hier skizzierten theoriearchitektonischen Spannungen nicht (allein) in pädagogischen Mittelpositionen oder geschlossenen Konzeptionen aufzulösen, wie es mit einer vorschnellen Übersetzung in eine Konfliktkompetenz, Ambiguitätstoleranz oder inhaltliche Aufklärung über die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse mitsamt deren Deutungsrahmen drohen könnte. Mit bildungstheoretischer Perspektive den Verweisungszusammenhang von Bildung und Demokratie herauszuschälen, der sich aus der Reflexion der Unabschließbarkeit sozialer Ordnungen als Konstitutionsmoment pädagogischer Beziehungen ergibt (vgl. Reichenbach 1999; Bünger/Jergus 2025), bindet ebendiese Aspekte auch an die jeweiligen Räume/Orte und deren Funktionalität zurück, in denen Akteure *Demokratie* und *Bildung* (nicht) beanspruchen (können). Sei es an den sogenannten Rändern der Gesellschaft und den politischen Bildungsbemü-

hungen im Jugendvollzug, mit Geflüchteten oder in den tendenziell informellen Settings sozialer Bewegungen. Oder sei es innerhalb bestehender Bildungsinstitutionen, den pädagogischen Zusammenhängen von Theorie, Konzeption und Praxis und den konkreten Erfahrungen in Klassen- und Seminarräumen. Mit dem Verweis auf eine Dissens-, Konflikt- oder Kontingenzorientierung ist damit immer auch der Anspruch auf Demokratisierung der eigenen Praxis und Räume verbunden, wobei dieses hohe Ideal nicht allein auf voluntaristisches Handeln engagierter Lehrkräfte abgewälzt werden, sondern die Arbeit an den gesellschaftlichen, institutionellen und wissenspolitischen Strukturen ebenjener Praxis informieren soll. *Kritik* und *Politisierung* werden zu Schlüsselbegriffen, die in der Folge auch die deliberativ oder pragmatistisch begründeten Ansätze politischer Pädagogik irritieren oder ergänzen können. Politischer Bildung und Demokratiebildung wäre somit eine institutionelle, theoriepolitische und gesellschaftliche Positionierung aufgetragen. Von dieser steten Positionierungsarbeit aus wäre „ein robuster radikaldemokratischer Bildungsauftrag zu reklamieren und pädagogisch – wenn auch logisch widersprüchlich – in das keineswegs machtfreie gesellschaftliche ‚Bildungssetting‘ zu intervenieren.“ (Sörensen 2025, S. 228) Ohne je festes Fundament hätten Pädagog:innen im Modus der Selbstkritik das Demokratische in der Bildung zu suchen und für einen „schwachen, aber ‚robusten‘ radikaldemokratischen Bildungsauftrag“ (ebd., S. 220 f.) einzustehen, der sich nicht mit einem Stück vom Schulkuken zufriedengibt, sondern als ein Bestandteil eines „radikaldemokratiepolitischen Bildungsprojekts“ (ebd., S. 221) zu verfolgen ist.

2.3.2 Demokratie bilden

Entlang der bildungstheoretischen Korrespondenzen auf die demokratietheoretischen Ansätze des Pragmatismus, der Deliberation und der Radikaldemokratie wird ein je spezifischer Zusammenhang von Bildung, Demokratie und Politik sichtbar. In diesem Abschnitt rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob „die Erziehungswissenschaften die Demokratietheorien in ihrer praktischen Herausforderung begleiten“ (Schwarz 2020, S. 400) oder nicht vielmehr das der Bildungstheorie eingeschriebene Spannungsverhältnis von Bildung und Demokratie produktiv gemacht werden kann, um das Verhältnis von Demokratiebildung und politischer Bildung zu bestimmen. Das Signum »Demokratie bilden« beansprucht dabei keine eklektische Harmonie oder Synthese deliberativer, pragmatistischer und radikaldemo-

kratischer Elemente (wenngleich sich wohl aus allen dreien Theorietraditionen Teilelemente wiederfinden). Verstanden als Heuristik kann damit eine Perspektive auf Demokratiebildung und politische Bildung eröffnet werden, die zum einen die immanente Verschränkung von Demokratie und Bildung hervorhebt und zum anderen das spezifische Zutun der Bildungstheorie markiert: Der Bildungsbegriff ist demnach als diskursiver Einsatz zu verstehen, um (Selbst-)Kritik und Politisierung zu initiieren bzw. nach deren Ermöglichungsbedingungen innerhalb der jeweiligen Bildungskonstellation – dem Zusammenwirken von institutionellen, sozialräumlichen, professionstheoretischen, didaktischen, usw. Faktoren – zu fagen.

Die Begriffe *Bildung* und *Demokratie* treffen sich also nicht nur in der durch sie möglichen Praxis der Vervielfältigung von Bindestrichpädagogiken und Demokratiekomposita (vgl. Widmaier 2018). Genau die darin aufscheinende Offenheit beider Begriffe ist auch Hinweis auf das Versprechen der Bildung und das Versprechen der Demokratie – den Kreuzungspunkt, der die Verbindung einer demokratie- als bildungstheoretischen und einer bildungs- als demokratietheoretischen Reflexion verlangt und ermöglicht (vgl. Schäfer 2011). Bildungstheorie fungiert als Knotenpunkt, als Ort und Praxis, in der das Versprechen der Bildung und das Versprechen der Demokratie zusammenkommen (vgl. Bünger/Jergus 2025). Politische Bildung und Demokratiebildung auf ihr Bildungsverständnis hin zu untersuchen, bedeutet dann sowohl die begriffliche Anstrengung gegen einen voreiligen Synkretismus als auch die Gelingensbedingungen gegen den Begriff zu setzen.

Deutlich wird, dass eine bildungstheoretische Befragung nicht darin aufgeht, eine selektive (Habermas), missverstandene (Dewey) oder verkürzte (radikale Demokratietheorie) pädagogische Rezeption der jeweiligen Demokratietheorien auszuweisen. Neben der Analyse und Kritik verschiedener Bemühungen um *Bildung in der und für die Demokratie* steht das „Problem ihrer (performativen) Re-Produktion“ (Schäfer/Thompson 2013, S. 14) im Vordergrund – bei aller Selbstkritik doch demokratisch bilden zu müssen und in diesem Sinne pädagogische Ordnungsbildung zu betreiben. Bereits die Argumentation mit Bildungstheorie kann allerdings als widerständiges performatives Moment fungieren, wenn die explizite Hinwendung zu bildungsphilosophischen Topoi den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen und den damit verbundenen Machbarkeits- und Herstellungsfantasien entgegenwirken hilft (vgl. Bünger 2018). Demokratie und Bildung bleiben als offene Werdensprozesse notwendigerweise unabgeschlossen. Der praktischen Notwendigkeit einer die Demokratie

stärkenden Bildungsmöglichkeit wird so keine Absage erteilt, sondern im Gegenteil: Denk- und Handlungsräume werden eröffnet und im Sozialen und Politischen zu konkretisieren gesucht (vgl. Bünger/Jergus 2025). Mit den jeweiligen Korrespondenzen wurden spezifische *pädagogische Lesarten* der jeweiligen Demokratietheorien angemahnt, die demokratietheoretische Irritationen aus der Warte der Pädagogik voreilig transferieren, ohne den z.T. fundamentalen Herausforderungen der für die Profession konstitutiven und zur Wahrung der professionellen Autonomie für nötig erklärten *einheimischen Begriffe* (vgl. Herbart 1806 [1964]) weitere Wirkkraft einzuräumen. Bildung verweist als Begriff jedoch auf die Risse in den Subjektivierungspraktiken, wie sie durch die Demokratiebildung oder politische Bildung eröffnet werden und fordert dazu auf, „sich zu den gesellschaftlichen Anrufungen in spezifischer Weise zu verhalten.“ (Pongratz 2017, S. 322) Denn: „In Bildungsprozessen zeigt sich, dass das, was ist, nicht alles ist, und sie versuchen, diese ‚Mehr‘, diese Überschreitungsperspektive, inhaltlich zu fassen.“ (ebd.) Für Fragen der Demokratiebildung und politischen Bildung sind das allen voran Konflikte um das in den jeweiligen Konzeptionen, Räumen und politischen Rahmenbedingungen vorherrschende Verständnis von Demokratie bzw. Demokratisierung.

Für beides – die praktische Umsetzung als auch die z.B. bildungs- und förderungspolitische Behauptung – scheint die Zentralität der Zweck-Mittel-Relation unverrückbar. Wenngleich entlang verschiedener demokratie- und bildungstheoretischer Reflexionen die Behauptung einer Überwindung oder vollständigen reflexiven Integration dieses pädagogischen Handlungsmodells mehrheitlich als theoretisch-konzeptionelles Ideal gesetzt, statt als realistisch anzunehmendes Ziel formuliert wird, verliert sich in der Rezeption und Adaption der vermeintlich abstrakten und von den pädagogischen Realitäten distanzierenden Ansätzen aus den beiden umrissenen Feldern der Demokratie- und Bildungstheorie deren *theoriepolitischer* Charakter. Dies gilt insbesondere angesichts der Tatsache, dass die bildungstheoretische, erziehungswissenschaftliche und demokratiebildnerische bzw. politikdidaktische Praxis sich nicht außerhalb eines interessenfreien Raumes befinden, sondern permanent mit spezifischen Erwartungshaltungen verschiedener Akteure konfrontiert werden.

Die bildungstheoretische Reflexion auf das ‚Demokratie bilden‘ preist die eigene gesellschaftliche Rolle mit in die Begriffsarbeit ein, denn „[w]ie in anderen Wissenschaften befördert dieser Druck auch in der pädagogischen Disziplin die Tendenz, sich opportunistisch ‚der jeweils stärksten Realitätsmacht anzupassen‘ (Negt 1995, 358)“ (Bernhard et al. 2018, S. 20)

Bildung ist weder auf seine Funktion als „soziale Problemlösungsreserve“ (Ruhloff 2006, S. 291) noch auf ein nurmehr unter Berücksichtigung raum-spezifischer Bedingungen auszubuchstabierendes Ideal zu reduzieren. Für die Verhältnisbestimmung von politischer Bildung und Demokratiebildung verdeutlicht die bildungstheoretische Intervention, dass die Pädagogizität und Politizität des pädagogischen Verhältnisses in Spannung zu halten sind. Sowohl, was die Herausbildung demokratietheoretisch begründeter pädagogischer Konzeptionen angeht, als auch die pädagogische Praxis selbst. Pädagogische Akteure hätten so in ihrem jeweiligen Handlungsfeld Interessenvertreter politischer Bildungsprozesse zu sein.

