

| Bildung, kritische Reflexivität und radikale Demokratie

1. Einleitung

Im Mission Statement von Momentum ist zu lesen, dass sich die Organisation als „kritische Ideenschmiede“ versteht. Es gehe darum, Wissenschaft, Politik und Praxis so miteinander zu verbinden, dass dadurch gesellschaftliche Transformationsprozesse angeregt werden. Mein Text versteht sich nun als philosophischer. Die philosophische Denkarbeit identifiziere ich mit dem gründlichen Fragen nach den letzten Voraussetzungen unseres Denkens und Handelns. Wenn nun zwei der drei Fragen des Panels „Demokratie lernen, Republik bilden“ lauten, welche *Rolle* dem Bildungsgeschehen für Demokratie und Republik zukommt und welche *Form* von Bildung einer demokratisch verfassten Gesellschaft angemessen ist, dann wird dabei vorausgesetzt, dass Bildung erstens überhaupt eine bedeutende Rolle spielt und es zweitens eine bestimmte Form von Bildung gibt oder geben könnte, die einer demokratisch verfassten Republik entspricht. Philosophie im vorgestellten Sinne einer gründlichen Voraussetzungsreflexion geht ebensolchen Selbstverständlichkeiten nach und will durch möglichst genaue Begriffsarbeit klären, inwiefern es sich gerechtfertigterweise um ‚selbstverständliche‘ Annahmen handelt. Die Ausgangsfrage meines Beitrags lautet also, inwiefern es zutrifft, dass eine bestimmte Form von Bildung für demokratische Gesellschaften unabkömmlich ist.

Es gibt viele Selbstverständlichkeiten, die aus praktisch-ethischer Sicht gar nicht so unmittelbar einleuchten. Der Bildungsbegriff ist ein besonders gutes Beispiel dafür, weil er ein so schillernder, vieldeutiger Begriff ist, ein „Container-Wort“ (Faulstich 2002: 15), d.h. ein Begriff, in den alles Mögliche hineingelegt werden kann, solange nicht geklärt ist, worum es sich bei diesem Begriff letztlich handelt. Mein Ziel ist es also, die mit dem Bildungsbegriff verbundenen Voraussetzungen in die Reflexion aufzunehmen und in einem ersten Schritt die Frage zu klären, was Bildung genau bedeutet. Dabei gehe ich zunächst (2) auf formelle und inhaltliche Aspekte des Bildungsbegriffs ein, um daran im Anschluss (3) einige wichtige bildungstheoretische Stationen zu diskutieren. Erst dann (4) sollen die konkreteren Fragen nach Rollenfunktion und Form von Bildung in Bezug auf Demokratie und Republik bearbeitet werden. Als Bezugspunkt ziehe ich dafür die naheliegende Disziplin der Politischen Bildung heran.

2. Formale und inhaltliche Aspekte des Bildungsbegriffs

Rein formal gesehen kann unter Bildung etwa ein ‚positionales Gut‘ verstanden werden, also etwas, das man hat bzw. in seinen Besitz bringen kann, z.B. einen Titel, und auf der Grundlage dieses Besit-

zes können dann weitere Besitztümer angehäuft werden. Bildung würde so als ein vergegenständlichtes *Resultat* verstanden werden. Zweitens kann Bildung auch als *Ziel* verstanden werden: man will gebildet sein, z.B. wie im obigen Sinne mit einem Titel versehen, damit sich irgendetwas subjektiv Nützliches mit dem angeeigneten ‚Gebrauchsgegenstand‘ anfangen lässt. Bildung kann drittens auch als *Prozess* verstanden werden, als ein Vollzug oder Geschehen. Darauf verweist die Endung des Wortes, ‚-ung‘, die das Vollzugshafte markiert, wie es auch in den Begriffen Wahrnehmung, Empfindung oder Orientierung enthalten ist (etwas wahrnehmen, empfinden, sich orientieren).

Die rein formalen Aspekte des Bildungsbegriffs klären aber noch nicht darüber auf, wie er inhaltlich aufzufassen ist. Bildung als resultathafte Ziel, dass in einem langfristigen Prozess erreicht werden soll, kann eben auch darin bestehen, im Sinne einer tugendhaften Lebensweise ‚gebildet‘ zu sein und gar nichts auf Titel und desgleichen zu geben. Es können auch domänenspezifische Bildungsziele unterschieden werden, etwa wissenschaftliche, spirituelle, philosophische oder politische Bildung. Was unter einer *guten* philosophischen oder politischen Bildung zu verstehen ist, darüber wird dann in den jeweiligen Domänen gestritten. In diesen Diskussionen geht es um die richtigen Bildungsinhalte sowie um die entsprechenden Methoden, diese Inhalte zu vermitteln. In der Philosophiedidaktik wird über kanonische Autor*innen und über Unterrichtsmethoden wie den sokratischen Dialog gesprochen, in der Sphäre der Politischen Bildung über die relevanten historisch-politischen Ereignisse und didaktische Ansätze wie das Herstellen von Gegenwartsbezügen.

Es gibt aber auch grundlegendere Aspekte, die genannt werden können, wenn es um gute Bildung geht. So werden in allen Bildungskontexten ‚Kompetenzen‘ vermittelt, etwa die Kompetenz, zu reflektieren und zu argumentieren, oder die Kompetenz, historische Abbildungen als solche zu erkennen und den Bildern zeitbezogene Hinweise zu entnehmen. Kompetent zu sein heißt aber noch nicht, gebildet zu sein oder sich notwendigerweise schon auf dem Weg dorthin zu befinden. Auch die SS-Aufseher des Nazi-Regimes waren durchaus kompetent, keineswegs jedoch gebildet in dem emphatischen Sinn, der spätestens seit dem Aufklärungszeitalter mit dem Bildungsbegriff verbunden wird. Damit kommen wir zu der eigentlich inhaltlichen Dimension: Was heißt es, ‚gebildet‘ zu sein? Welche Bildungsziele sind es um ihrer selbst willen wert, angestrebt zu werden? Was also wird mit Bildung in einem normativen Sinn gemeint?

Es scheint zusätzliche Begriffe zu brauchen, um dem Bildungsbegriff den gesuchten Sinn zu verleihen. Das Wort ‚Mündigkeit‘ ist gefallen, auch Moral, Pflicht, Recht. Wir sprechen im Rahmen des Panels auch über Demokratie und Republik, Ein- und Ausgrenzung, Vielfalt und Inklusion. Bildung in einem normativ starken Sinn scheint nicht zu bedeuten, stets nur seine von außen vorgegebene Pflicht zu tun, das gesetzte Recht oder die Institutionen nicht infrage zu stellen, die gelebten moralischen Nor-

men unreflektiert zu befolgen oder für tugendhaft zu halten, was immer schon gegolten hat. Das scheint weder mit Mündigkeit noch mit Bildung etwas gemein zu haben, oder anders: zwischen Bildung und Mündigkeit zeichnet sich eine deutliche Wesensverwandtschaft ab. Diese gilt es aber erst noch genau nachzuvollziehen, wollen wir es nicht bei unbegründeten Behauptungen belassen. Dieser Nachvollzug soll im Folgenden entlang von einigen wichtigen Stationen bildungstheoretischen Denkens durchgeführt werden.

3. Ein ideengeschichtlicher Blick auf den Bildungsbegriff

3.1. Meister Eckhart: Ent- und Über-Bildung des Menschen

Der Bildungsbegriff, wie wir ihn heute verwenden, geht insbesondere auf Meister Eckhart zurück, einem christlichen Mystiker, der im 13. und 14. Jahrhundert lebte und den Begriff in die theoretische Diskussion einführte. Meister Eckhart zufolge liegt in jedem Menschen ein göttlicher Funke, ein „Seelenfünklein“ (*scintilla animae*), das sich durch die besondere Eigenschaft auszeichnet, nicht wie andere Dinge der Welt durch Gottes Hand ‚gemacht‘ worden zu sein, sondern wie Gott selbst zeitlos und damit ohne Anfang und Ende, jenseits von Werden und Vergehen zu sein (vgl. Kern 2012). Allerdings liegt dieser Funke in der menschlichen Seele verborgen und muss erst entborgen werden, damit er sich ausbreiten und den Menschen zu seinem Ziel bringen kann, nämlich als ‚Gebildeter‘ durch die Welt zu gehen.

Der Bildung des Menschen steht einerseits die Verfallenheit an die Welt entgegen, die sich in Zerstreuung und Vielbeschäftigkeit manifestiert, andererseits die Verfallenheit an sich selbst, die Egozentrik und Selbstsucht des Menschen. Die Seele wird also von ungünstigen, die eigentliche Bildung hemmenden Bildern überlagert, die es folglich loszuwerden gilt, und zwar durch den Prozess der Ent-Bildung. Im Zuge dessen befreit sich der Mensch von allen falschen Bildern, allem Kreatürlichen und Nicht-Göttlichen. Diesem negativen Vorgang der Ent-Bildung steht der positive Aspekt der Über-Bildung gegenüber: Indem die Seele reine Empfänglichkeit ist, kann sich Gott in sie hinein bilden und der göttliche Funke kann sich im Menschen entfalten. Auf diesem Wege soll die Einheit mit Gott erreicht werden, die im Menschen immer schon als Möglichkeit angelegt ist, wie es die Lehre von der Gottesebenbildlichkeit (*imago dei*) zum Ausdruck bringt. Zwar sei diese Einheit nicht auf Dauer möglich, weil Gott ein Überzeitliches, Überirdisches ist, und der Mensch Zeit seines Lebens in seiner Naturhaftigkeit befangen bleibt, die ‚Idee Gottes‘ also immer nur für Augenblicke berühren kann. Dennoch soll der Weg der Bildung beschritten werden. Das letzte und höchste Ziel des Menschen ist es, zum Ebenbild Gottes zu werden. Über den Weg der Bildung gelangt er näher zu Gott und dadurch näher an das, was er seinem Wesen nach immer schon war.

3.2. Giovanni Pico della Mirandola: Die Würde des Menschen

Wie weit dieser Gedanke reicht, zeigen die Überlegungen des Renaissance-Humanisten Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494). Pico zufolge kommt dem Menschen eine besondere Würde zu, weil er von Gott als unfertiges, unabgeschlossenes Wesen geschaffen wurde. Im Gegensatz zu den Engeln, die als Boten Gottes durch eine bestimmte Aufgabe charakterisiert sind, und Tieren, die in ihrem Leben durch den Instinkt geleitet werden, wird der Mensch ganz gezielt als offenes, unbestimmtes Wesen ins Zentrum der Welt hineingesetzt. Damit zeichnet sich der Mensch durch die einzigartige Fähigkeit aus, sich selbst nach eigenem Willen gestalten (also bilden) zu können. Dazu Pico in seiner Rede *Über die Würde des Menschen*, die erst posthum veröffentlicht wurde: „Du bist durch keinerlei unüberwindliche Schranken gehemmt, sondern du sollst nach deinem eigenen freien Willen, in dessen Hand ich dein Geschick gelegt habe, sogar jene Natur dir selbst vorherbestimmen. [...] Es steht dir also frei, in die höhere Welt des Göttlichen dich durch den Entschluß deines eigenen Geistes zu erheben.“ (Pico 1990 [1486]: 10f.) Dadurch ist der Mensch als freigelassenes Geschöpf zwar in der Lage, sich bildend in die himmlischen Höhen hinaufzuschwingen, es steht ihm aber genauso die Möglichkeit offen, dieses Ziel ganz zu verfehlen und – mit Thomas Hobbes – zum Wolf unter Wölfen zu werden. Allerdings ist es dem Menschen auch nicht mehr möglich, sich der Selbstgestaltung zu verweigern. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss“, wie es Immanuel Kant in seiner Schrift *Über Pädagogik* von 1803 ausdrückt.

3.3. Wilhelm von Humboldt: Kraft, Welt und kritische Reflexivität

Damit springe ich in der Zeit etwas nach vorne, und zwar zu einem der einflussreichsten Bildungstheoretiker der Neuzeit: Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Humboldt zufolge ist nicht das Göttliche das Ziel der Bildung des Menschen, sondern die Ganzheit, das Ganz-werden. Diese nicht mehr theologisch gedachte Ganzheit ist aber wie die Ebenbildlichkeit nach Meister Eckhart im Sinne einer ‚regulativen Idee‘ und nicht als ein wirklich erreichbares Resultat zu verstehen.

Der Mensch wird in Humboldts Anthropologie als ein Wesen verstanden, in dem ein Bündel von Kräften angelegt ist. Dieses Kraftpotential hat der Mensch nicht selbst erzeugt, wohl aber kann und soll er diese seine Kräfte in Erfahrung und zum Ausdruck bringen. Dies gelingt ihm durch eine möglichst enge Bindung an die Welt (vgl. Humboldt 2012 [1793]: 94). In dieser Konfrontation mit der Welt, dem Anderen des Menschen, erfährt er nicht nur die Gegen- und Widerständigkeit dieses Anderen, sondern vermag zugleich die in ihm liegenden Kräfte reflexiv einzuholen, sich also in der Weltbegegnung seiner selbst bewusst zu werden und eine ‚kritische Reflexivität‘ zu entwickeln, die auch für das politische Denken entscheidend ist. Die Kehrseite dieser Selbst- und Welterfahrung besteht allerdings dar-

in, dass beide Momente, sowohl die im Menschen angelegte Kraft als auch die Welt als sein Anderes, fremdbestimmt sind. Der Mensch ist nicht souverän, er findet in der äußeren Welt (und den darin lebenden anderen Menschen) sowie in sich selbst Widerstände vor, die seinem Machtstreben eine Grenze setzen. Aus diesem Grund ist auch der Bildungsprozess nicht als etwas absolut Verfügbares zu verstehen, sondern als etwas Ambivalentes, Kontingentes, das immer auch scheitern kann, vor allem dann, wenn dieser Ohnmacht zum Trotz der Versuch unternommen wird, das Unverfügbare verfügbar zu machen und die Menschenbildung mittels „instrumenteller Vernunft“ (Horkheimer/Adorno) ganz auf fremde Zwecke hin auszurichten, seien es ökonomische oder politische.

Von dieser anthropologischen Grundlage her wendet sich die Bildung des Menschen also gegen jegliche (totale) Verzweckung. Gleichwohl kann das Bildungsgeschehen zu einem wirklichen Akt der Selbstbestimmung führen. Der Mensch muss sich bewusst für etwas *entscheiden*, sich zu etwas *entschließen*, seinen Willen auf etwas Bestimmtes richten und sich so aktiv in die Welt hinein bilden. Durch eine solche menschliche Handlung kann die doppelte Fremdbestimmung in einer dialektischen Figur aufgehoben werden. Diese durch das Handeln geleistete Aufhebung soll aber nicht rein willkürlich geschehen, sondern einen besonderen Charakter haben. Dadurch wird auf die letzte Aufgabe des Menschen verwiesen, wie sie von Humboldt gedacht wird:

„dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (ebd.).

Die Bildung der Kräfte zu einem Ganzen zielt demzufolge nicht nur auf die Harmonie der Kräfte des je Einzelnen, sondern Humboldt fordert uns auf, den Blick auch auf andere Menschen zu richten und auf deren individuelles Verständnis von Menschheit:

„Das Verfahren unseres Geistes, besonders in seinen geheimnisvolleren Wirkungen, kann nur durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst ergründet werden. Aber es ist selbst damit noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt.“ (Ebd., 98)

In einer Passage aus *Das achtzehnte Jahrhundert* fasst Humboldt diesen Gedanken noch pointierter:

„Der Einzelne kann das Ideal menschlicher Vollkommenheit nur von [e]iner Seite, nur nach Maassgabe seiner Eigenthümlichkeit darstellen, aber durch die vergleichende Betrachtung vieler dieser einseitigen und verschiedenen Darstellungen nähern wir uns einer anschaulichen

Vorstellung von der Vollständigkeit desselben, als eines Ganzen.“ (Humboldt zit. n. Koller 2008: 77)

Für die letzte Aufgabe, die darin besteht, unseren Zweck zu erfüllen und die Bildung unserer selbst wirklich werden zu lassen, müssen wir also nicht nur entdecken und ausschöpfen, was uns jeweils als Potential wesenhaft mitgegeben ist, sondern zugleich das je Individuelle möglichst vieler anderer Menschen in unsere Selbst- und Weltbildung miteinbeziehen.

Ein letztes noch: Um sich auf das Ziel der umfassenden Selbst-Bildung hinzubewegen ist es Humboldt zufolge notwendig, sich intensiv und in aller Tiefe mit einem gewählten Fach zu beschäftigen, d.h. sich nicht hier und da mit allem Möglichen zu befassen, um daraus – angeleitet durch bloß subjektive Wünsche und Vorstellungen – einen persönlichen Vorteil zu ziehen; so überlasse man sich dem Zufall und laufe Gefahr, nur die gegenwärtig dominierenden Erwartungen zu erfüllen, die der geforderten Ausbildung der Menschheit „als eines Ganzen“ stets auch zuwiderlaufen können. Anders gesagt wird so das Einfallstor für Fremdbestimmung weit geöffnet und wirkliche Mündigkeit gerade verunmöglichlicht. Die Bildung zum Menschen bzw. die Verbindung mit der Welt kann demnach nur dann gelingen, wenn wir uns nicht stumpfsinnig oder planlos mit den Dingen in der Welt befassen, sondern uns mit diesen Dingen *tatsächlich auseinandersetzen*. In einer solchen produktiven Auseinandersetzung mit der Welt (und den anderen Menschen) kann das, was zuvor scheinbar selbstverständlich war, in einem neuen, anderen Licht erscheinen. Eine wesentliche Aufgabe gelingenden Unterrichts ist es daher, das Selbstverständliche als Täuschung erkennbar zu machen und somit für eine Ent-Täuschung zu sorgen, ganz im Sinne des negativen ent-bildenden Moments bei Meister Eckhart.

Der Mensch ist nach Humboldt also im Wesentlichen eine sich auf die Welt zubewegende Kraft, ein Wesen, das sich selbst in Erfahrung und zum Ausdruck bringen, sich immer höher bilden will. Eben-dies ist in pädagogischen Kontexten besonders zu berücksichtigen: Jeglicher erzieherischen oder bildenden Intervention muss die Achtung vor diesem Willen zugrunde liegen. Der menschliche Wille ist zuallererst ein sich zeigender Widerstand, der ein zu respektierendes Selbst offenbart. In guten, gelingenden Bildungsprozessen werden die Möglichkeiten freigelegt, die mit dieser Kraft, die der Mensch ist, einhergehen. Aus pädagogischer Sicht ist also vor allem darauf zu achten, dieses Potential zur bestmöglichen Entfaltung zu bringen. Die oben genannte doppelte Fremdbestimmung geht aber auch mit zwei Gefahren einher, die im Blick behalten werden müssen: Weil der Mensch diese Kraft ist, die nach Ausdruck und Steigerung verlangt, besteht zum einen die Gefahr, sich in der Beschäftigung mit der Welt zu verlieren. Diese ‚Entfremdung‘ ist Humboldt zufolge notwendig. Die große Herausforderung der Selbst-Bildung besteht folglich darin, sich in dieser Entfremdung gerade nicht zu verlieren, sondern im Zuge der Weltauseinandersetzung reicher zu werden und nach dieser Berei-

cherung wieder zu sich zurückzukehren, doch ohne sich dabei als Souverän seiner selbst misszuverstehen (vgl. Humboldt 2012 [1793]: 96). Die zweite Gefahr besteht in der Verzweiflung des Menschen angesichts seiner Ohnmacht in Bezug auf die Unverfügbarkeit der Welt als seinem Anderen: Der Mensch kann das, was er der Möglichkeit nach wesentlich ist, wie gesagt nur entdecken und hervorbringen, nicht aber herstellen. Seine Kraft bleibt ihm letztlich unverfügbar, er bleibt sich selbst ein Widerstand. Nichtsdestotrotz vermag der Mensch durch die produktive Weltbegegnung sich selbst zu erkennen und so seine Wesenhaftigkeit reflexiv einzuholen. Damit ist aber die Gebrochenheit seiner Souveränität nicht überwunden, denn er ist weder Souverän seiner selbst noch der Welt. Dennoch muss er denken und handeln, er kann nicht nichts tun, sondern muss sich je und je aufs Neue entscheiden, und ebendas kann ihn auch zur Verzweiflung treiben. Doch mit dieser doppelten Fremdbestimmung geht auch das Moment der Selbstbestimmung einher, die zwar nie eine totale, von den Abhängigkeiten des Lebens losgelöste sein kann; die Freiheit des Menschen ist relational zu denken. Doch eingedenk dieser unhintergehbaren Begrenzung des Strebens nach Macht oder Selbstverwirklichung ist der freie Ausdruck seiner selbst dennoch möglich, und zwar im Rahmen einer kritischen Reflexivität, die die Nichtverfügbarkeit seiner selbst und der Welt stets im Blick behält. So wird in jeder einzelnen Handlung die individuelle Vorstellung davon, wie der Mensch *als solcher* sein soll, konkret. Damit ist über das Individuelle hinaus das Allgemeine angesprochen, die Ausbildung der Menschheit als eines Ganzen, deren Ziel aus politischer Sicht in einer gemeinwohlorientierten Lebensweise besteht.

3.4. Kritische Bildungstheorie: Bildung zwischen Integration und Subversion

Die hochtrabende Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts wurde auch vielfach kritisiert und etwa als ‚humanistische Illusion‘ abgetan, die sich im Rahmen der gegebenen politisch-ökonomischen Verhältnisse höchstens für einige ‚Auserwählte‘ umsetzen lasse. Zwar muss die fehlende Umsetzung in der schulischen und universitären Realität nicht unbedingt dazu führen, das Ideal ganz zu verwerfen und durch einen realistischen Zielhorizont zu ersetzen. In bildungstheoretischen Entwürfen muss aber durchaus berücksichtigt werden, dass sich Bildung stets im Spannungsfeld von Integration und Subversion befindet, wie besonders die Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft seit den 1960er-Jahren herausgearbeitet hat (vgl. Koneffke 1969). Dieser an die ältere Kritische Theorie anschließenden Strömung zufolge werde in den industrialisierten Gesellschaften nur genau jenes Maß an kritischem, kreativem und innovativem Denken freigesetzt, das zur politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft benötigt wird. „Je mehr das Bürgertum im Zuge der Industrialisierung [...] Bildungsprozesse zur Entwicklung der Produktivkräfte in Dienst nimmt“, so Ludwig Pongratz, „desto mehr liefert es die Bildung partiellen Zwe-

cken aus“ (2013: 88), d.h. den oben angesprochenen fremdgesetzten Zwecken, die tendenziell auf das maßlose Verfügbarmachen der Bildung und damit des Menschen hinauslaufen. Gleichzeitig werde im Zuge der auf Integration in die gesellschaftlichen Verhältnisse ausgerichteten Bildung aber auch ein subversives Potential freigesetzt, ein widerständiges Vermögen, vermittels dessen sich das Individuum über seine bloße Funktionalität erheben und diese überschreiten kann, um gerade jene Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen, die es hervorgebracht haben: „Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist“, wie Heinz-Joachim Heydorn sagt (1973: 162).

Bildung ist also ein äußerst ambivalenter Begriff – aber genau darin liegt auch seine anhaltende Bedeutung für uns heute. Die Welt selbst ist ambivalent und mit eindeutigen Begriffen und Modellen nicht adäquat zu beschreiben. Die Integration in die Gesellschaft mit ihren Praktiken, Normen und Regeln, in eine Gesellschaft, die von Machtverhältnissen durchzogen ist, die nicht immer bzw. viel zu selten legitim genannt werden können, braucht die Subversion als Gegenpol, da erst mit ihrer Hilfe die Mittel an die Hand gegeben werden, sich gegen bestehende Unrechtsverhältnisse zur Wehr zu setzen, sich zu engagieren, die Stimme zu erheben und auf der Grundlage stichhaltiger Argumente aufzubegehren. Dazu braucht es nicht unbedingt die formelle Bildung durch staatliche Institutionen, aber es wäre wünschenswert, ja geboten, auch in den öffentlich-rechtlichen (sowie privat geführten) Bildungseinrichtungen den Unterricht im Sinne der Aufrechterhaltung des Bewusstseins von der Ambivalenz des Bildungsgeschehens zu gestalten.

4. Konsequenzen im Blick auf Politische Bildung und radikale Demokratie

Damit komme ich zur Beantwortung der eingangs gestellten konkreteren Fragen, die vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Reflexionen erhellt werden sollen. Die erste Frage, welche *Rollenfunktion* Bildung für Demokratie und Republik zukommt, lässt sich mit den beiden genannten Dimensionen Integration und Subversion ganz allgemein so beantworten: Für eine funktionierende, lebendige Demokratie braucht es mündige Bürger*innen, die nicht nur gelernt haben, wie das politische System verfasst ist und welche Möglichkeiten es gibt, sich zu engagieren (integratives Moment), sondern die auch die nötigen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen entwickelt haben, die eigene Stimme zu erheben und sich sowohl aktiv als auch ggf. widerständig in die politischen Prozesse einzubringen (subversives Moment). Im Sinne der radikalen Demokratietheorie (vgl. Flügel-Martinsen 2020), die davon ausgeht, dass unsere westlichen Demokratien nie demokratisch genug gewesen sind, lässt sich nur mit subversiven Bürger*innen die notwendige „Demokratisierung der Demokratie“ (Offe 2003) vorantreiben, die auf der Radikalisierung und Neuerfindung der klassischen Prinzipien von Freiheit,

Gleichheit, Solidarität und Volkssouveränität beruht (vgl. Oliver Marchart in Comtesse et al. 2019). Diesem radikalen Theorieansatz zufolge ist die Demokratie eine Gesellschaftsform, die „*sich selbst* immer wieder hervorbringen und absichern muss“ (Comtesse et al. 2019: 14). Die Rolle der (politischen) Bildung besteht demzufolge darin, über das integrative Moment hinaus die Bereitschaft und Fähigkeit zur Subversion zu fördern. Nur so lässt sich der originär emanzipatorische Anspruch erfüllen, die herkömmlichen Politikstrukturen repräsentativer, liberal-kapitalistischer Demokratien nachhaltig weiterzuentwickeln.

Die zweite Frage, welche *Form* eine diesen Ansprüchen gerecht werdende Bildung annehmen sollte, will ich zum Abschluss vermittels einer Handreichung für Lehrer*innen für den Unterricht in Politischer Bildung angehen. Diese Handreichung zielt explizit auf den Formaspekt von pädagogischen Prozessen, indem sie die folgende Leitfrage stellt: „Was darf Politische Bildung?“ (Mittnik et al. 2018). Ein Politikunterricht, der auf die Förderung von Mündigkeit zielt, wird sich nicht primär auf die Vermittlung von Fachgegenständen konzentrieren, wie die Autoren festhalten. „Wichtiger sind die Förderung von Urteilskraft, von kritischem Denken und das Befähigen zu interessengeleitetem und wertorientiertem Handeln.“ (Ebd., 8) Die Schüler*innen sollen sich also nicht nur im demokratischen Regelsystem bewegen können, sondern auch die politische Ordnung selbst zum Gegenstand ihres eigenen Urteils machen – ganz im Sinne der radikalen Demokratietheorie und in Übereinstimmung mit der Forderung nach ‚Subversionskompetenz‘.

Gestützt auf den sogenannten „Grundsatzlerlass Politische Bildung“ (BMBF 2015) und andere einschlägige Texte, wird in dieser Handreichung besonders die Position der Lehrkraft im Unterricht diskutiert, unter anderem in Bezug auf die Themen Neutralität und Objektivität in der Vermittlung politischer Inhalte oder hinsichtlich der Frage, wie eine Lehrkraft in einem politischen Konflikt Stellung beziehen kann. Wie sich herausstellen wird, stehen die konkreten Antworten der Handreichung im Einklang mit den oben behandelten allgemeineren bildungstheoretischen Überlegungen und auch mit dem Anspruch einer radikalen Demokratietheorie. Im Folgenden greife ich drei Fragen heraus, um sie vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zu erläutern:

1. Dürfen Lehrer*innen die politischen Meinungen ihrer Schüler*innen kritisieren?
2. In welcher Form ist im Unterricht eine ‚politische Einflussnahme‘ erlaubt?
3. Ist es Lehrkräften erlaubt, Schüler*innen aktiv zu politischem Engagement zu motivieren?

In Bezug auf die erste Frage antworten die Autoren der Handreichung zunächst damit, dass Kritik und Kritikfähigkeit zentrale Momente einer guten Politischen Bildung sind (Mittnik et al. 2018: 26). Kritik sei keine Einschränkung der freien Meinungsäußerung, sondern vielmehr Voraussetzung dafür. Des-

halb sei die (respektvoll) artikulierte Kritik an politischen Meinungen nicht nur erlaubt, sondern im Sinne einer zu Mündigkeit befähigenden Bildung auch geboten. Hier finden sich also einerseits die kritische Reflexivität und andererseits die Bedeutung einer ‚ent-bildenden‘ Bildung wieder, die Selbstverständliches in die Reflexion aufnimmt und ggf. für eine Ent-täuschung sorgt. Der erwähnte Grundsatzterlass nennt in diesem Zusammenhang die „kritisch[e] und reflektiert[e] Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden“ (BMBF 2015: 2). Diese konstruktive Weltauseinandersetzung und -begegnung ist, wie mit Humboldt gesagt werden kann, notwendiger Bestandteil einer gelingenden Selbst-Bildung des Menschen und sollte besonders auch im Rahmen des Politikunterrichts stattfinden.

Damit in einem engen Zusammenhang stehen zum einen der Beutelsbacher Konsens (bpb 2011) und zum anderen das Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung (vgl. Krammer 2008): Im Beutelsbacher Konsens von 1976 werden drei zentrale didaktische Leitgedanken festgehalten. Erstens untersagt das Überwältigungsverbot jegliche Überrumpelung oder Indoktrination, weil dadurch die Herausbildung eines selbständigen Urteils gerade unterbunden werde. Zweitens besagt das Kontroversitätsgebot, dass kontroverse Positionen in Wissenschaft und Politik auch im Unterricht als kontrovers dargestellt und behandelt werden müssen. Drittens sollen die Schüler*innen dazu befähigt werden, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen analysieren zu können sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen. Entsprechend dem neueren Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung sollen die folgenden Fähigkeiten im Rahmen des Unterrichts in Politischer Bildung vermittelt werden: Vorurteile sollen von rational begründbaren Urteilen unterschieden, unterschiedliche Perspektiven in die Urteilsbildung miteinbezogen und eigene Urteile und Überzeugungen reflektiert und ggf. abgewandelt oder geändert werden können. All das steht im Einklang mit dem Hinweis darauf, dass Lehrpersonen die politische Meinung ihrer Schüler*innen durchaus kritisieren dürfen. Eine solche Kritik ist aber nur so zu formulieren, dass sie die Kritikfähigkeit der Angesprochenen fördert. Weil der Fokus Politischer Bildung auch auf der Vermittlung demokratischer Wertvorstellungen liegt, steht diese Einschränkung nicht im Widerspruch zu einer deutlichen Zurückweisung antidemokratischer Äußerungen. Gleichwohl müssen beide Formen der Kritik im Zeichen der Achtung vor dem Willen des Gegenübers stehen.

Ähnliches lässt sich zu der Frage sagen, ob Schüler*innen im Unterricht von der Lehrperson ‚politisch beeinflusst‘ werden dürfen. Auch hier gilt, dass jegliche Indoktrination verboten ist. Aber politische Bildner*innen dürfen und sollen sehr wohl Einfluss nehmen auf die Entwicklung der für das politische Denken- und Handeln-können erforderlichen Kompetenzen sowie die Ausbildung von demokratischen Werthaltungen. Insbesondere soll verdeutlicht werden, was eine gute Begründung bzw. Argu-

mentation ausmacht. Werden nun aufseiten der Lehrperson eigene Positionen in den Unterricht eingeflochten, müssen diese stets innerhalb der gegebenen politischen Kontroversen verortet werden. Daher ist es auch nicht grundsätzlich falsch, über eigene Parteienpräferenzen Auskunft zu geben. Vor dem Hintergrund der Leitidee Politischer Bildung – der Erziehung zu kritischen und konfliktbereiten Bürger*innen –, ist das situationsbedingte Abgeben eigener Urteile nicht nur gestattet, sondern aus Sicht der Politikdidaktik unerlässlich (vgl. Mitnik et al. 2018: 28f.).

Im Blick auf die dritte Frage, ob Schüler*innen durch Lehrpersonen aktiv zu politischem Engagement motiviert werden dürfen, verweisen die Autoren der Handreichung darauf, dass das Bürger*innenschaftsideal über das kritische Verfolgen des politischen Tagesgeschehens hinausgehe. Wie einem Rundschreiben des BMUKK zu entnehmen ist, soll Politische Bildung dazu befähigen, „im Dienste der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit aktiv werden zu wollen.“ (BMUKK 2012) Für diese Initiative ist nicht nur die *Kenntnis* über institutionalisierte Räume der Mitgestaltung wie Parlamente, Parteien, Interessenvertretungen, NGOs usw. nötig, vielmehr wird auch die *Bereitschaft*, die eigenen Anliegen mit Hilfe unterschiedlicher *Medien* zu verbreiten und sich *Verbündete* für deren Durchsetzung zu suchen vorausgesetzt (vgl. Krammer 2008: 9; Mitnik et al. 2018: 38). Schließlich betonen die Autoren die Bedeutung politischer Opposition für eine demokratische Gesellschaft, denn die oppositionelle Selbstverortung beruhe auf der intensiven Reflexion über die Interessen und Motive von politisch Andersdenkenden (vgl. ebd.).

5. Konklusion

Speziell in der Beantwortung der konkreten politikdidaktischen Fragen wurde deutlich, dass die als selbstverständlich hingenommene Einschätzung, Bildung habe in Bezug auf Demokratie und Republik eine bedeutende Funktion und müsse zur Erfüllung dieser Rolle eine bestimmte Form annehmen, durchaus zutrifft. Doch die Diskussion der bildungstheoretischen Hintergründe konnte dieser Annahme das nötige Fundament verleihen und einige der besprochenen konkreten Handlungsempfehlungen für den Politikunterricht noch verstärken bzw. untermauern. Das Demokratische ist als ein Prozess zu verstehen, an dem alle mündigen Bürger*innen aktiv in Wort und Tat teilnehmen müssen, damit die Prinzipien Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Volkssouveränität bestmöglich verwirklicht werden können. Wie in diesem Beitrag anhand von bildungstheoretischen sowie politikdidaktischen Reflexionen gezeigt werden sollte, ist Politische Bildung dafür eine notwendige Voraussetzung.

6. Literatur

BMBWF (2015), Unterrichtsprinzip Politische Bildung: Grundsatzlerlass 2015 → https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd222bd6-faca-4cf7-a0d3-9d9864d437ee/2015_12.pdf [19.09.2020].

-
- BMUKK (2012), Rundschreiben zu Europarats-Charta zur Politischen Bildung → https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ee7af684-9840-485a-b370-701b5c97f763/2012_15_23178.pdf [19.09.2020].
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2011), Beutelsbacher Konsens (07.04.2011) → <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> [19.09.2020].
- Comtesse, D./Flügel-Martinsen, O./Martinsen, F./Nonhoff, M. (Hg.) (2019), Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch, Frankfurt a. M.
- Faulstich, P. (2002), Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern, in: Nuissl, E. /Schiersmann, C./Siebert, H. (Hg.), Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?, Bielefeld, 15–25.
- Flügel-Martinsen, O., Radikale Demokratietheorien zur Einführung, Hamburg 2020.
- Heydorn, H.-J. (1973), Zum Widerspruch im Bildungsprozeß, in: Das Argument 80, 1–12. Zit. n. ders. (2004), Werke. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1971–1974, Wetzlar, 151–163.
- Humboldt, W. v. (2012 [1793]), Theorie der Bildung des Menschen, in: Hastedt, H. (Hg.), Was ist Bildung? Eine Textanthologie, Stuttgart, 93–99.
- Kant, I. (1983 [1803]), Über Pädagogik, in: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil, Darmstadt.
- Kern, U. (2012), Der Gang der Vernunft bei Meister Eckhart, Berlin.
- Koller, H.-C. (2008), Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, 3. Aufl., Stuttgart.
- Koneffke, G. (1969), Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 54, 389–430.
- Krammer, R. (2008), Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell → https://politiklernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf [19.09.2020].
- Meister Eckhart (2007 [14. Jh.]), Das Buch der Göttlichen Tröstung, übers. v. Kurt Flasch, München.
- Mittnik, P. /Lauss, G./Schmid-Heher, S., Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung, Wien 2018.
- Offe, C. (Hg.) (2003), Demokratisierung der Demokratie. Diagnosen und Reformvorschläge, Frankfurt a. M./New York.
- Pico della Mirandola, G. (1990 [1486]), De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen, übers. v. N. Baumgarten, Hamburg.
- Pongratz, L.A. (2013), Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie, Opladen.