

Carsten Bünger

Zumutungen. Zum Bildungsversprechen der Demokratie

Das Verhältnis von Demokratie und Bildung erscheint heute, trotz aller ritualisierter Deklamationen, dass Demokratie politische Bildung brauche, mindestens unklar. Angesichts der vielfachen Diagnose von Krisen und Gefährdungen der „westlich-liberalen“ Demokratien wird unter „Bildung“ in öffentlichen wie fachlichen Debatten häufig nicht weniger – aber auch nicht mehr – als ein zentrales Element in der Lösung von Demokratieproblemen verstanden. Demokratien scheinen eine Reihe an Anforderungen an die Einzelnen zu stellen, die entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen entwickeln müssen, während Bildung als der Weg oder das Mittel zu dieser Entwicklung gilt. Eine solche Auffassung kommt dem nahe, was Jörg Ruhloff (2006) als „Bildungsgerede“ bezeichnet hat. Zu dessen Effekten gehört, dass das mit Bildung Verbundene nahezu beliebig und der Begriff letztlich ebenso vage wird wie dessen mögliche inhaltliche Beziehung zur Demokratie. Eine Klärung dieses Verhältnisses könnte hingegen vom Diskurs um „Demokratiebildung“ erwartet werden, der in der Terminologie der politischen Bildung lange Zeit eher ungebräuchlich war, in den letzten Jahren aber zunehmend Verwendung findet (vgl. Achour u.a. 2025; Beutel/Lange/Kenner 2025). Der Beitrag steigt daher mit einer Sichtung des Topos „Demokratiebildung“ in der politischen Bildung ein. In einem zweiten Schritt werden demokratietheoretische Verständigungen aufgesucht, um die systematische Schnittstelle, in der Demokratie die Möglichkeit von Bildung ebenso vorauszusetzen wie zu versprechen scheint, besser zu verstehen. Im dritten Schritt werden hieran anschließende bildungstheoretische Perspektiven diskutiert, die sich mit dem Motiv radikaldemokratischer Bildung verbinden.

I

Zum Topos „Demokratiebildung“

Der Neologismus „Demokratiebildung“ lädt schon von daher zu weiterführenden Überlegungen ein, als in ihm ein doppelter Genetiv gelesen werden kann, der auch die Perspektive der Gestaltung und Hervorbringung von Demokratie miteinschließt. Demgegenüber scheinen Aufkommen und Verbreitung des Begriffs zunächst weniger von inhaltlichen Motiven bestimmt. Im „Wörterbuch Politikunterricht“ von 2020 ist zum Eintrag „Demokratiebildung“ zu lesen:

„Demokratiebildung hat sich [...] zunächst vor allem als [...] bildungspolitischer Begriff etabliert. Im Jahr 2018 hat die Kultusministerkonferenz ihre Empfehlung zur Demokratieerziehung aktualisiert und verwendet seither auf ihrer Homepage als übergeordneten Begriff Demokratiebildung“ (Kenner/Lange 2020, S. 48). Schon vor dem Hintergrund von förderpolitischen Erwägungen ist davon auszugehen, dass sich die Bezugnahme auf den Topos Demokratiebildung künftig häufiger findet. In den Fachdiskursen politischer Bildung gewinnt dieser aber auch an Relevanz als verbindender Bezugspunkt zwischen dem tradierten Fachverständnis von Politikdidaktik einerseits und dem Selbstverständnis der Demokratiepädagogik andererseits (vgl. ebd., S. 51; Widmaier 2018). Deren Differenz, die zu einer teils deutlich geäußerten gegenseitigen Ablehnung zugespitzt wurde (vgl. Achour 2025, S. 21ff.), lässt sich wie folgt bestimmen: Während dominante Zweige der an den Disziplinen Politikwissenschaft und Soziologie orientierten politischen Bildung und Politikdidaktik darauf zielen, Wissen, Einsicht und Urteilsfähigkeit im Hinblick auf das staatliche Politiksystem zu vermitteln, setzt die Demokratiepädagogik am Erfahrungslernen an und zielt auf eine Einübung von Umgangs- und Beteiligungsformen im Sinne einer Demokratie als Lebensform.¹ Ideengeschichtlich lassen sich die Referenzen der politischen Bildung eher mit einer kantianischen Vernunftorientierung wie auch deliberativen Perspektiven verbinden, während die Demokratiepädagogik hingegen auf den Pragmatismus Deweys bezogen ist und demokratische Kooperation als gemeinsam geteilte Erfahrung im Lichte von konkretem Problemlösungshandeln versteht (vgl. Bünger/Mayer 2009).²

Angesichts solcher Differenzen ist es nachvollziehbar, dass mit dem Topos „Demokratiebildung“ nach Möglichkeiten gesucht wird, verbindende Ziele zu fokussieren. Worin das übergeordnete Anliegen besteht, bleibt dann jedoch ebenso vage wie diskussionswürdig. So formulieren etwa Achour und Sieberkrob (2025) in ihrer Einleitung in das genannte Handbuch: Demokratiebildung „sollte [...] als Realisierung von Kinder- und Menschenrechten sowie des Inklusionsanspruchs mit Blick auf Teilhabe verstanden werden“ (ebd., S. 12). Wenn jedoch Demokratiebildung als „Realisierung“ von Rechten und Ansprüchen gefasst wird³, lässt sich weder die Frage nach dem Verhältnis von Demokratie und Recht, noch die nach einer Eigenlogik von Bildungsprozessen aufwerfen. Beides, sowohl Demokratie als auch Bildung, erscheint als Mittel zur

1 Zur Entwicklung der Demokratiepädagogik, mit der nicht zuletzt auf eine ab Mitte der 1990er Jahre diagnostizierte Politik- und Parteienverdrossenheit reagiert werden sollte, vgl. Widmaier (2018, S. 259f.).

2 Dem Widerstreit der damit verbundenen Auffassungen kann an dieser Stelle genauso wenig gefolgt werden wie dem Verweis darauf, dass sich quer zu beiden Konzeptionierungen ein dritter Strang identifizieren lässt, der ab 2010 unter der Bezeichnung „kritische politische Bildung“ (vgl. Chehata u.a. 2024) firmiert.

3 Insbesondere in dem Beitrag von Lösch werden in dem Handbuch auch andere Perspektiven eingenommen. Suchbewegungen für eine grundsätzlich andere Konzeption „radikaler Demokratiebildung“ finden sich zudem in Friedrichs u.a. (2025) sowie bei Friedrichs (2021).