

Gernod Röken

Dissens als Grundlage der demokratischen Lebensform – auch im Verständnis des Erler- nens von Demokratie.

Eine Antwort auf die Replik „It is the Society – stupid!“
von Reinhild Hugenroth in Politisches Lernen 3-4|2020, S. 57 ff.

Die positive Wertschätzung von Dissens gehört zum Lebenselixir der demokratischen Lebensform (vgl. Reichenbach 2000, S. 801). Dazu gehört auch, die anderen Sichtweisen zur Kenntnis zu nehmen und als berechtigte Perspektiven anzuerkennen, auch wenn sie den eigenen Darlegungen widersprechen und sie irritieren. Ausgehend von diesem Grundverständnis soll in dem folgenden Text auf die Replik von Reinhild Hugenroth zu meinem Beitrag in „Politisches Lernen“ 3-4/2020 geantwortet werden. Die Intention dabei ist, Klärungen herbeizuführen, Missverständnisse aufzuklären, Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen, aber auch Argumente zu entkräften oder zu widerlegen, um so Kontroversität als zentrales Element gesellschaftlich-politischer Bildung zu befördern und die eigenen Vorstellungen vielleicht in einem etwas anderen Licht zu betrachten, zumal keine Seite für sich beanspruchen kann, eine letztgültige Sicht auf die angesprochenen Probleme zu haben. Daher wird auch die Sichtweise von Hugenroth trotz meiner anderen Position als legitim anerkannt.

„Gibt es ‚fertige‘ Demokrat*innen?“

Wenn Reinhild Hugenroth zu Beginn ihrer Replik in der Überschrift danach fragt, ob es „fertige“ Demokrat*innen gibt, dann kann ich dies nur als rhetorische Frage wahrnehmen, denn sehr ausdrücklich habe ich mich auf Negt bezogen (Röken 2020, S. 57), der zu Recht darauf hinweist, dass Demokratie immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter gelernt werden muss. Es kann daher keine „fertigen“ Demokrat*innen geben, sondern die Aufgabe ist in Permanenz gestellt und bleibt unabgeschlossen. Auch eine Vergewisserung auf meine von Hugenroth mehrfach herangezogene Arbeit von 2011 hätte im Kapitel über das Demokratieverständnis von Dewey schnell das Ergebnis erbracht, dass der Pragmatismus und Meliorismus bei Dewey dazu führen, dass Demokratie immer neu als ein erfahrungsoffenes Handeln der am demokratischen Prozess beteiligten Personen erworben werden muss und eine Offenhaltung von Entscheidungsmöglichkeiten zu gewährleisten ist.

Eine vorher festgelegte Vorstellung von guten Demokrat*innen mit dem Ziel einer eindeutig normativen Fixierung eines End-

zustandes von Demokratie wäre im Hinblick auf deren Weiterentwicklung ebenso problematisch wie eine Ableitung eines vorgegebenen Ziels oder eines Leitbildes, wie eine gute Demokrat*in zu sein habe. Das widerspräche dem Ziel von Mündigkeit und emanzipativer Subjektwerdung.

Intention meines Aufsatzes in Heft 3-4/2020 „Politisches Lernen“

In meinem Aufsatz von 2020 war die von Hugenroth aufgeworfene Frage nach „fertigen Demokraten“ keinesfalls die meine, weil das für mich geklärt war und ist. Mir ging es darum, Vorschläge zu unterbreiten, wie die „babylonische Sprachverwirrung“ bei den Komposita, die mit dem Begriff Demokratie verbunden wurden und werden, zu einer vorläufigen Klärung gebracht werden können und was das für die unterrichtliche Beschäftigung bedeuten kann. Dabei war es mir ein zusätzliches Anliegen, die Notwendigkeit eines inzwischen veränderten Verständnisses von Demokratie-Lernen zu verdeutlichen und damit auch eine Weiterentwicklung meiner eigenen bisherigen Bestimmung anzuzeigen.

Eine Definition von Demokratiepädagogik zu liefern, wie von Hugenroth dargelegt, traf auch schon 2011 nicht meine Intention. Ich wollte Impulse für ein schulisches Demokratie-Lernen als Einheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung entwickeln. Erst im Beitrag von 2020 wird unter der als notwendig angesehenen Neubestimmung des Verständnisses von Demokratie-Lernen eine Abgrenzung von der Demokratiepädagogik vollzogen, ausschließlich um realistische schulische Handlungsoptionen zu ermöglichen. Auf diesen Vorschlag geht Hugenroth leider nicht ein. Darüberhinausgehend wird trotz notwendiger Kritik an bestimmten Auffassungen und Auslassungen der Demokratiepädagogik deren Notwendigkeit und komplementäre sowie arbeitsteilige Aufgabe im Rahmen einer kritischen politischen Bildung nicht bestritten, z.B. im Bereich der Schulkultur. Auch wird keinesfalls beansprucht, das gesamte Spektrum der Demokratiepädagogik abzudecken.

„Autoritäre Nationalisten trotz Politischer Bildung?“

Die Ausführungen von Hugenroth zu einem massiven Anwachsen von demokratiefeindlichen Stimmungen und die damit verbundenen Gefährdungen werden auch von mir so gesehen. Ich halte allerdings den Begriff eines „autoritären Nationalradikalismus“ (Heitmeyer 2018, S. 16 ff.) bzw. eines „Neonazismus“ für deutlicher und aufklärerischer als die glatt-politierten und falsch erklärenden Bezeichnungen „Rechtspopulismus“ oder „Rechtsradikalismus“ bzw. „Rechtsextremismus“. Auch stelle ich infrage, dass allein mittels einer intensivierten und ausgeweiteten demokratischen Erziehung und politischen Bildung Demokratiemisstrauen, ein erodierender gesellschaftlicher Zusammenhalt, autoritäre Sehnsüchte, eine Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse, struktureller und alltäglicher Rassismus, Fundamentalismus, ideologische Sehnsüchte nach national-kultureller Reinheit, Feindbilder von Fremdheit und institutionelle Diskriminierungen grundsätzlich und allgemein sowie in besonderer Weise als ideologische Elemente von autoritär-identitären Bewegungen überwunden werden können.

Erzieherische und politisch bildende Einwirkungen – so notwendig sie sind – würden sich an dieser Aufgabe allein überheben. Sozialstrukturelle und politisch-ökonomische Maßnahmen gegen vermehrte Tendenzen sozialer Polarisierung und einer damit verbundenen Entsolidarisierung und Entdemokratisierung sowie politischer Ungleichheit, die eine Zuschauerdemokratie zur Folge hat (vgl. Butterwegge 2020, S. 370 ff.), sind unverzichtbar. Zu Recht fordert Eisenberg, dass die Demokratie den Sozialstaat benötige:

„Wer den Sozialstaat zur Plünderung freigibt und Lebensrisiken reprivatisiert, trägt zur großflächigen Ausbreitung von Angst bei und legt die Axt an die Wurzeln der Demokratie.“ (Eisenberg 2016, S. 25)

Insofern ist Hugenroth zuzustimmen, dass politische Bildung nicht genug ist, aber auch Demokratiepädagogik reicht alleine nicht. Wichtig ist daher, politische Bildung und demokratische Erziehung zum Kernanliegen der allgemeinbildenden Schule zu machen. Demokratiepädagogik und

politische Bildung sollten sich inhaltlich mit zwei zentralen Versprechen beschäftigen, die Jörke für grundlegend für die Demokratie hält:

„erstens das Versprechen, mittels demokratischer Verfahren die politischen Geschicke eines Herrschaftsverbandes kollektiv lenken zu können; und zweitens das Versprechen, durch demokratische Prozesse mehr soziale Gleichheit zu erreichen, also die Lebensbedingungen vor allem der unteren Schichten zu verbessern.“ (Jörke 2019, S. 14)

Ergänzend dazu ist eine habitus- und ungleichheitssensible Haltung von den Lehrenden zu entwickeln und zu praktizieren, die sich von Defizitsichtweisen auf Lernende freimacht (vgl. Lange-Vester / Teiwes-Kügler 2014, S. 177 ff.).

Obwohl dies eine besonders drängende Aufgabe ist, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Förderung des von Hugenroth erwähnten bürgerschaftlichen Engagements, konnte ich bisher noch nicht feststellen, dass sich die Demokratiepädagogik damit beschäftigt. Aber ohne Beschäftigung mit Fragen der sozialen und politischen Exklusion, ohne Auseinandersetzung mit hegemonialen Interessen und Machtfragen werden sich Entfremdungen von großen Bevölkerungsteilen von der Demokratie nicht überwinden lassen.

„Auf welche Wissenschaft wird Bezug genommen?“

Unabhängig von der Frage, ob der „Beutelsbacher Konsens“, der in der politischen Bildung inzwischen kontrovers diskutiert wird (vgl. Widmaier / Zorn 2016), tatsächlich eine Gemeinsamkeit zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik darstellen kann, ist festzustellen, dass für mich nicht die Politikwissenschaft die einzige Bezugsdisziplin der politischen Bildung ist, da der Gegenstandsbereich des Politischen nicht nur durch die Politikwissenschaft zu bestimmen ist, sondern das Politische im umfassenden und interdisziplinären Sinne (im Text „in unterschiedlichen Dimensionen“) zu verstehen ist (vgl. Röken 2014, S. 59). Allein so können die Komplexität sozio-ökonomischer und politischer Prozesse und die darauf bezogenen Möglichkeiten politischen Handelns verständlich werden. Wie Hedtke vertrete ich die Auffassung, dass die Politikwissenschaft als „Leitwissenschaft“ der politischen Bildung“ falsch ist, weil politikdidaktische Versuche, ein „Proprium der Politik“ zu konstruieren, misslungen sind (Hedtke 2011, S. 64). Eine problemorientierte Fachdidaktik nutzt Wissensbestände als Lösungsoptionen für gesellschaftliche Problemlagen (vgl. ebd., S. 57) und unterscheidet zudem zwischen Politik und dem Politischen. Um eine solche politische „Bildung als Artikulation des politischen Selbst“ (ebd.), die eine „Artikulation alternativer Selbst- und Weltentwürfe“ (Laclau / Mouffe zit. n. Friedrichs 2019, S. 91) ermöglicht, geht es mir. Mit einer solchen ergäbe sich auch eine Anschlussfähigkeit an eine explizit sich politisch verstehende Demokratiepädagogik, die sich für die politische Selbstartikulation des Politischen und damit für Kritik an Entdemokratisierungen einsetzte. Auf diese Option weist Friedrichs hin, was aber leider von Hugenroth nicht einbezogen bzw. aufgegriffen wird, um Annäherungen zu sondieren.

Soll es ein festgelegtes Bürgerleitbild für politische Bildung und Demokratiepädagogik geben?

Für mich besteht im Anschluss an die Ausführungen von Salomon grundsätzlich eine Problematik darin, Bürgerleitbilder in vorgefertigter Weise normativ festzulegen und den Eindruck zu vermitteln, ein solches Leitbild könnte erzeugt werden (vgl. Salomon 2018). Ein geschlossenes und verbindliches Bürgerleitbild, das aus einem vorgegebenen Ziel abgeleitet wird, bedeutete eine Überwältigung, eine Festlegung auf ein Ziel, statt eine Pluralität zu ermöglichen, abstrahierte aber auch von der sozialen Lage der Individuen und reduzierte Schüler*innen auf Träger*innen wünschenswerter Eigenschaften. Zudem sollte ein solches Bild nicht nur individuell sein, sondern muss kollektive Akteure ebenso in den Blick nehmen wie individuelle und kollektive Mündigkeit und deren dynamische Komponente (Salomon 2012, S. 73).

„Mündigkeit [...] muss sich immer wieder in sozialen Konflikten behaupten, die in der Schule zwar analysiert, ausgetragen und beurteilt, doch zumeist nicht gelöst werden können.“ (ebd., S. 82)

Deshalb sind politische Bildung und Demokratiepädagogik gut beraten, wenn sie sich kontrovers mit unterschiedlichen Leitbildern und deren konzeptionellen Hintergründen beschäftigen.

Können politische Bildung und Demokratiepädagogik von einer richtigen Demokratietheorie ausgehen und sie zum Maßstab machen?

Hugenroth verweist auf die Festlegung der Demokratiepädagogik auf die deliberative Demokratietheorie von Habermas, die ich in meinem Aufsatz (Röken 2020, S. 48 ff.) verkürzend skizziert und auch kritisiert habe. Hugenroth geht aber weder auf die Kritik ein noch widerlegt sie diese. Das wäre aber für eine Vertreterin der Demokratiepädagogik von besonderer Relevanz, da die politische Bildung in der damaligen Auseinandersetzung vor allem die fehlende Komplexität und Konkretion des Demokratiebegriffes angeprangert hat.

Zudem wird Hugenroth nicht meiner Intention gerecht, die ich mit der Darstellung von drei exemplarisch ausgewählten neueren Demokratietheorien verbunden habe. Aus diesem Grund weise ich noch einmal darauf hin, dass es unter dem Gesichtspunkt einer sozialwissenschaftlich fundierten Bildung und unter Berücksichtigung des Kriteriums der Kontroversität (vgl. Röken 2020, S. 47 u. 49 ff.) nicht darum gehen sollte, dass in reduktionistischer Weise nur ein Verständnis von Demokratie, das dann noch als das maßgebende angegeben wird, vorgestellt wird.

Wichtig war und ist mir, dass Schüler*innen Möglichkeiten für eine multiperspektivische Sicht auf die Demokratie erhalten und Chancen haben, ihre eigene Position durch entsprechende kriteriengeleitete Vergleiche zu finden, indem sie unterschiedliche Demokratiekonzeptionen kritisch befragen und beurteilen (vgl. Heindrihof / Röken 2021; Lösch 2011a, S. 121). Notwendig erscheint mir die Eröffnung eines Diskurses über Demokratie in seiner ganzen Breite, z.B. auch über die soziale Exklusion in der Demokratie. Darin sehe ich auch

eine Chance für eine argumentative Immunisierung gegen einen autoritären Nationalismus. Zugegebenermaßen muss ich aber eingestehen, dass die Kritik an der radikalen und an der sozialen Demokratietheorie aus Gründen der Begrenzung der Seitenzahlen in der Zeitschrift zu kurz kamen, auch wenn Ansatzpunkte vorhanden sind, die ich wiederhole (Jörke 2004, Priester 2014 zur Kritik an der radikalen Demokratietheorie) bzw. hier ergänze (Hennis 2000; Schelsky 1973 zur Kritik an der sozialen Demokratietheorie).

„Wo ist die Leerstelle der politischen Bildung?“ Ist die Demokratie als Gesellschaftsform diese Leerstelle?

Der Vorwurf von Hugenroth vor dem Hintergrund der Himmelmannschen an Dewey angelehnten Trias von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelmann 2007) ist, dass „die Demokratie als Gesellschaftsform“ einfach ausgespart werde. Dem ist aber nicht so, da im von Hugenroth erwähnten Zitat weiter unten darauf hingewiesen wird, dass Demokratie vertikal zu entwickeln sei (Röken 2011, S. 204) und ich mich dort auf ein modernes liberales und republikanisches Demokratieverständnis in Anlehnung an Richter berufe, der der Zivilgesellschaft und dem bürgerlichen Engagement in einer Demokratie als Gesellschaftsform besondere Bedeutung beimisst (vgl. Richter 2004, S. 157 ff.). Zudem reicht es nicht aus, wenn Demokratie als Gesellschaftsform nur abstrakt bestimmt wird, ohne spezifisch und konkret auf die Gesellschaftsform einzugehen, auf die sich Demokratie beziehen soll.

Fazit: Ein angemessener Begriff von Gesellschaft, um Demokratie als Gesellschaftsform und damit einen gesellschaftsspezifischen Zusammenhang von Demokratie und Gesellschaft konkret auf einer solchen Grundlage zu entwickeln, ist bisher von der Demokratiepädagogik nur unzureichend entfaltet worden, und zwar trotz aller durchaus vorhandener Bemühungen in Einzelbereichen. Auch Erläuterungsversuche von Demokratie als Gesellschaftsform mit Hilfe der Systemtheorie Luhmanns können die Spezifik einer Gesellschaft in ihrer Totalität und in ihren Strukturprinzipien nicht in konkreter Weise erfassen (vgl. Ziegler 2020, S. 34).

„Bürgerschaftliches Engagement als Co-Produzent von Bildung“ und Ganztagschule als Ermöglicherort für zivilgesellschaftliches Handeln?

Hugenroth leitet den Abschnitt damit ein, dass ich ein Dilemma in einer rein auf Kognition beschränkten politischen Bildung sehe, obwohl ich in dem angeführten Zitat darauf abhebe, dass sich Fachlehrer*innen nicht auf Fitnesstrainer*innen für den Kompetenzerwerb reduzieren lassen sollen. Die argumentative Ausrichtung ist also eine völlig andere. Allerdings teile ich mit Hugenroth den kritischen Blick auf eine kognitivistische Engführung von Lernen und Bildung (nicht nur bezogen auf die politische Bildung), die nur noch kognitiv-instrumentelle Fertigkeiten in standardisierten und abprüfbaren Formaten fördert und Rationalität so eben nur instrumentell und nicht human begreift, wodurch auch geistig intellektuelle Fähigkeiten verkümmern können.

Dass es solche Tendenzen in der Politikdidaktik gibt, ist unbestritten. Fairerweise muss aber auch erwähnt werden, dass inzwischen in der politischen Bildung – angesichts neuer Herausforderungen in Politik und Gesellschaft – eine umfangreiche Debatte über Emotionen in Gang gekommen ist, da Gefühle auch ein wichtiger Ausgangspunkt für politisches Engagement sind (vgl. exemplarisch Besand et al. 2019). Deshalb hat sich auch der Bundeskongress Politische Bildung 2019 mit dieser Thematik beschäftigt.

In den weiteren Darlegungen in diesem Abschnitt geht Hugenroth dann auf das bürgerschaftliche Engagement in erfahrungs- und handlungsbezogenen Formaten ein, das vor allem in offenen Ganztagschulen gefördert werden könne.

Warum eine Ganztagschule („Schule als Campus“, Hugenroth 2021, S. 60) nur offen und nicht gebunden sein soll, bleibt ungeklärt, da diese mit einer „lern- und schülergerechte(n) Zeitrhythmisierung des Schultages“ (Holtappels 2012, S. 219) und einer verbindlich institutionalisierten Kooperation von multiprofessionellen Teams auch ein wichtiges Element für ein verbessertes Schulklima im Sinne eines gelebten demokratischen Ethos sein kann. Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass die Reproduktion von sozialer Ungleichheit in der Schule allein durch einen gebundenen Ganztags und eine Öffnung der Schule nach außen (z.B. in den Stadtteil) nicht kompensiert werden kann und dass sich Lehrende auch an Ganztagschulen in ihrer Arbeit oft auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule konzentrieren.

In diesem Kontext ist es besonders verwunderlich, wenn unter dem Kriterium einer Schule, die zivilgesellschaftliches Engagement fördern und Demokratiefähigkeit vermitteln soll, von Hugenroth nicht die Aufhebung bundesrepublikanischer Bildungsapartheid mit einer exkludierenden Schulstruktur und eine Abkehr vom Sortierungsgedanken und sog. „Abschulungen“ gefordert wird, weil eine demokratische Schule nur eine gemeinsame Schule, also eine Schule der egalitären Diversität und eines demokratisch gelebten Gemeinns, sein kann (vgl. Röken 2018, S. 104 ff.; Jörke 2019, S. 31 ff.).

„Ist die Gesellschaft schon in der Schule?“

Im Kontext dieser Frage (vgl. Hugenroth 2021, S. 60) weist Hugenroth auf Klassenrat, Stufenparlament und Projektdidaktik hin. Allerdings handelt es sich hier um Formen einer organisationspädagogischen Innengestaltung von Schule, die ich 2011 explizit im Rahmen unterschiedlicher Handlungsebenen untersucht habe, also z.B. den Klassenrat (vgl. Röken 2011, S. 374). Gleichzeitig wurde von mir verdeutlicht, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um dessen politisch bildende Funktion zum Tragen kommen zu lassen. Isoliert und damit ohne Einbindung in eine umfassend demokratisch geprägte Schulkultur ist er nur ein Element von begrenzter Wirkmächtigkeit.

Wenn von Hugenroth in besonderer Weise auf das Service-Learning eingegangen wird, dann scheint die Kritik an dieser Projektform nicht berücksichtigt oder nicht bekannt zu sein. So weist Lösch z.B. darauf hin, dass politische Bildung sich nicht im sozialen Engagement von Jugendlichen erschöpfe

(vgl. Lösch 2011, S. 119). Wohnig kritisiert beim Service-Learning einen verkürzten Partizipationsbegriff, weil es vor allem um Verantwortungsübernahme in sozialen Projekten gehe und politische Partizipation mit Verantwortungsübernahme im Sinne des kurativen Helfens gleichgesetzt werde (vgl. Wohnig 2017, S. 174 f.). Zu Recht stellt Nonnenmacher daher fest, dass schulische politische Bildung, die ihrem Anspruch gerecht werden will, sich nicht mit Service-Learning begnügen kann, weil die sozio-ökonomische und die politische Dimension von solchen Projekten oft unberücksichtigt bleiben (vgl. Nonnenmacher 2009, S. 124).

Wenn wie bei Hugenroth die Notwendigkeit einer „wirkliche(n) politische(n) Partizipation“ (Hugenroth 2021, S. 4) als Begründung herangezogen wird, dass deshalb die Demokratiepädagogik benötigt werde, dann scheint die Ambivalenz von Partizipation nicht hinreichend reflektiert zu sein, sodass Nonnenmacher feststellt, dass der Partizipationsbegriff im Umfeld der Demokratielernen-Protagonisten merkwürdig unreflektiert bleibe (vgl. Nonnenmacher 2009, S. 121). Es ist zu beachten, dass Partizipation stets in der Gefahr steht, sich funktionalisieren zu lassen und sie dazu tendiert, „politische, ökonomische und soziale Ungleichheit zu reproduzieren und zu verschärfen“ (Hedtke, 2012). Zudem bleiben Diskussionen im Kontext von Partizipation unbeachtet, die davon ausgehen, dass durch partizipative Verfahren auf der Grundlage von Subjektbeziehungen ein Ersatz für Repräsentation gesucht wird, sodass so Verantwortlichkeiten ausgehebelt und die „institutionellen Funktionsbestimmungen der Demokratie“ (Manow 2021, S. 171) durch Entscheidungsverlagerung bedroht werden können.

„Eine schicke Provokation?“

Wenn Hugenroth darauf abhebt, dass ich immer wieder in das kritische Denken einführe, dann ist das richtig und hat seine Berechtigung, aber von einer „kritischen Demokratiepädagogik“ war in meinem Beitrag nie die Rede, weil genau dieser zentrale inhaltliche Akzent einer kritischen Demokratiebildung der Demokratiepädagogik weitgehend fehlt. Dabei ist Kritik eine unverzichtbare Notwendigkeit von Bildung, da damit am kritisch-befreienden Sinn von Bildung, an der Ausrichtung auf die allseitige Entwicklung des Menschen, an dessen selbstreflexiver und selbstbestimmter Subjektivität jenseits gesellschaftlicher Verzweckung und an einem zu konstruierenden kritischen Verhältnis zu fremdbestimmter Herrschaft sowie zu hegemonialen Zwängen, die ein solches Subjektsein beeinträchtigen, festgehalten werden soll (vgl. Röken 2019a, S. 158 ff.; Henkenborg 2009, S. 287; Frankfurter Erklärung 2015).

Auch der von Hugenroth in Anspruch genommene Konsens eines 4-K-Modells, das u.a. auf Kompetenzen abhebt, kann diese notwendige kritische bildungstheoretische Perspektive nicht ersetzen. Zudem überrascht es, wenn Hugenroth einen Konsens hinsichtlich dieses Modells beschwört, und die umfassende Kritik an der Kompetenzorientierung, insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, ganz ausblendet oder sie nicht wahrnimmt. Kompetenzorientierung leistet

einen Beitrag zur Suspendierung und Funktionalisierung von Bildung und fördert ein Menschenbild der allseitigen Verfügbarkeit und situationsunabhängigen sowie problemangemessenen Handlungsfähigkeit, die mit den Zielen der politischen Bildung wie Mündigkeit, Emanzipation, Autonomie und Aufklärung nicht vereinbar sind (Mündigkeit kann eben keine Kompetenz sein) (vgl. Röken 2014a u. Richter/Röken 2016, S. 10 ff.). Inzwischen kann für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer mit Sander davon ausgegangen werden, dass die Kompetenzorientierung „in konzeptueller Hinsicht an ihr Ende“ (Sander 2019, S. 96) gelangt ist. Insofern ist es mehr als fragwürdig, wenn ein Modell auf der Grundlage der Kompetenzorientierung als Legitimationsgrundlage benannt wird, für die politische Bildung und Demokratiepädagogik Geltungskraft erlangen soll.

Wie im weiteren Verlauf Hugenroth in meinem Beitrag eine Verdunkelungsgefahr beim Begriff „Demokratiepädagogik“ entdeckt worden sein soll, ist nicht nachvollziehbar. Der Begriff wurde von mir nicht einmal benutzt. Es ging darum, dass die genannten verschiedenen Komposita mit dem Begriff „Demokratie“ so verwirrend und im Rahmen eines Wirrwarrs von ähnlichen Zuschreibungen und dahinter sich verbergenden pädagogischen Intentionen mehr verdunkeln als sie klären.

„Wie bunt und vielfältig sind Schulen?“

Wenn Hugenroth davon ausgeht, dass ich ein düsteres Bild von Schule entwerfe, dann mag das in der Außenwahrnehmung so erscheinen. Für mich handelt es sich um ein realistisches und kein schöngefärbtes Bild von der allgemeinbildenden Schule. Auch wenn sich Einzelschulen voneinander ohne Zweifel unterscheiden, so werden damit nicht allgemeine Strukturmerkmale aufgehoben (vgl. Nonnenmacher 2009, S. 117).

Wenn Hugenroth von Vielfalt und Buntheit von Schulen schreibt und nicht berücksichtigt, dass eine größere Anzahl von Schulen unter extrem unterschiedlichen sozialräumlichen Bedingungen ihre (sozial-)pädagogische Arbeit leisten müssen, vor allem aufgrund von sozialräumlicher Segregation in Großstädten, und soziale Ungleichheit in Schulen mit sehr schlechten Sozialindexstufen noch verstärkt wird, dann kann das sogar als eine Form von Zynismus aufgefasst werden.

Zudem hat sich während der Pandemie – auch wenn es noch keine belastbare Forschung dazu gibt –, die soziale Benachteiligung einkommensarmer Familien beim Wohnraum und privatem Zugang zu Bildungsmitteln, digitaler Ausstattung und schulischen sowie weiteren außerschulischen Bildungsmöglichkeiten deutlich verschärft. Wie Schule diese Benachteiligung nicht noch weiter verschärfen kann, habe ich in einem neueren Beitrag unter besonderer Berücksichtigung des Pädagogikunterrichts inzwischen mit ein paar Vorschlägen verdeutlicht (vgl. Röken 2021).

Dass ein näheres Heranrücken an die Schule und die Anerkennung gegenüber Lehrer*innen in der Pandemie gewachsen sein soll, kann ich so ebenfalls nicht erkennen, da Lehrer*innen verstärkt zu Projektionsflächen für den

elterlichen Frust werden. Auch vermag ich die hoffnungsvollen Botschaften, die von der Digitalisierung und von den neuen sozialen Medien in Zeiten der Pandemie ausgehen und nach Hugenroth zu einer Weiterentwicklung der „Hybrid-Schule“ führen sollen, nicht so ohne Weiteres wahrnehmen. Die Begründung dafür ergibt sich aus der Forderung, dass auch der Einsatz von digitalen Medien in der Schule sich einer kritisch-reflexiven Medienbildung stellen sollte, die es ermöglicht, die Funktionslogiken, die herrschaftsförmigen Mechanismen, die politischen Folgen und die Auswirkungen dieses medialen Zugriffs auf die geistig-intellektuellen Kräfte von Kindern und Jugendlichen zu verstehen. Um das zu vervollständigen, muss aber auch nach emanzipatorischen Potenzialen gesucht werden, die sich möglicherweise durch die neuen Medien erschließen (vgl. Schmelzing / Röken 2017; Sander 2017, S. 145).

Ein Fehlverstehen kann bei meiner Kritik am Verständnis einer staatlich verordneten und affirmativ ausgerichteten „Einübung“ und „Gewöhnung“ in demokratische Verhaltensweisen bei Axel Honneth ausgemacht werden. Ich kritisiere keineswegs sein Theoriekonzept von Anerkennung als moralisches Grundprinzip und billige Honneth selbstverständlich kritisches Denken zu. Aber ich wiederhole meine Kritik im Anschluss an Benner, dass sich Pädagogik und damit auch die Demokratiepädagogik nicht in den Dienst staatlicher Antizipationen als „Exekutive“ des „Politischen“ stellen darf (vgl. Benner 2012, S. 170 ff.), weil dann Erziehung zur Einübung zweckrationalen Handelns degradiert würde.

„Ist die Schulpflicht wirklich das Problem?“

An keiner Stelle meines Beitrages habe ich die allgemeine Schulpflicht zur Disposition gestellt. Wenn ich von „Zwangsinstitution“ im Artikel schreibe, dann meine ich vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Darlegungen, die vor allem Macht-, Kontroll-, Disziplinierungs- und Regierungstechniken untersuchen, dass diese auch die Schule betreffen und Selbstführungstechniken der Betroffenen einschließen. Schule erscheint dann im Anschluss an Foucault als Dispositiv der Macht, genauer der mehr oder weniger sanften Disziplinarmacht, auch wenn sie Fiktionen von Autonomie verbreitet. Es geht um die subtilen Zwänge unter den Bedingungen von Gouvernementalität in der Schule (vgl. Pongratz 1990, S. 140 ff.). Ohne darauf hier jetzt näher eingehen zu können, sei gerne mit Blick auf die allgemeine Schulpflicht zugestanden, dass diese zu den zivilisatorischen Errungenschaften der Schule gehört, weil sie Kinder und Jugendliche von Arbeit befreite, ein Minimum an Kulturtechniken vermittelte und diesen Gruppen ohne soziale Einschränkung den formal gleichen Zugang zu dieser Einrichtung gewährt hat. Nur aus Gründen der Klärung weise ich darauf hin, auch wenn ich das Erreichen eines gesetzlich gesicherten Anspruches auf Bildung für zielführender halte.

Fazit

Mir war es ein Anliegen, mit dieser hier vorliegenden Antwort Miss- und Fehlverständnisse meines Aufsatzes von 2020 in der Replik von Reinhild Hugenroth aufzuklären. Wenn es mir gelungen sein sollte, den Diskurs über unterschiedliche Auffassungen und gegensätzliche Positionen weiter anzustoßen, wäre meine Intention erreicht, eben einen Beitrag zum kontroversen und offenen Aushandeln von differierenden Aushandlungsmustern zu leisten, ganz im Sinne des zu Beginn genannten Anspruchs der Realisierung der demokratischen Lebensform, die kontroverse Auffassungen bei gleichzeitiger Akzeptanz des Menschen mit einer anderen Einstellung zum Ausdruck bringen möchte. Der Anspruch auf eine letzte Klärung wird mit diesem Beitrag keinesfalls erhoben.

Literatur

- Benner, D. (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München
- Besand, A. / Overwien, B. / Zorn, P. (Hrsg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl, Bonn
- Butterwege, C. (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland, Weinheim/Basel
- Eisenberg, G. (2016): Zwischen Arbeitswut und Überfremdungsangst. Zur Sozialpsychologie des entfesselten Kapitalismus, Band 2, Gießen
- Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, in: <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklärung> (8.5.2021)
- Friedrichs, W. (2019): Das Politische der Demokratiepädagogik: kreative Interventionen in der herausgeforderten Demokratie, in: Förster, M. / Beutel, W. / Fauser, P. (Hrsg.): Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke, Frankfurt/M., S. 79-94
- Hedtke, R. (2011): Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld, in: Autorengruppe: Fachdidaktik Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Bonn, S. 51-68
- Hedtke, R. (2012): Thesen zur Sektion „Partizipation – Ein Konzept für die politische Bildung“ (Bundeskongress für Politische Bildung, Berlin, 22.5.2012)
- Heindrihof, F. / Röken, G. (2021): Pädagogische Urteilsbildung, in: Püttmann, C. / Wortmann, E. (Hrsg.): Handbuch Pädagogikunterricht, Münster/New York, i. E.
- Heitmeyer, W. (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I, Berlin
- Henkenborg, P. (2009): Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2009, S. 277-291
- Hennis, W. (2000): Amtsgedanke und Demokratiebegriff, in: Hennis, W.: Politikwissenschaft und politisches Denken. Politikwissenschaftliche Abhandlungen II, Tübingen, S. 127-147
- Himmelmann, G. (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, 3. Auflage, Schwalbach/Ts.
- Holtappels, H.-G. (2012): Ganztagschule, in: Sandfuchs, U. / Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn, S. 218-229
- Hugenroth, R. (2011): Schule und bürgerschaftliches Engagement. Lernallianzen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz als Beitrag zu einer aktiven Bürgergesellschaft, Münster
- Hugenroth, R. (2021): It is the Society – stupid! Eine Replik auf „Demokratie-Lernen und Politische Bildung [...]“ von Gernod Röken in Politisches Lernen 3-4/2020, S. 36 ff, in: Politisches Lernen, Heft 1-2/2021, S. 57-61
- Jörke, D. (2004): Die Agonalität des Demokratischen: Chantal Mouffe, in: Flügel, O. / Heil, R. / Hetzel, A. (Hrsg.): Die Rückkehr des Politischen. Demokratietheorien heute, Darmstadt, S. 164-184
- Jörke, D. (2019): Die Größe der Demokratie. Über die räumliche Dimension von Herrschaft und Partizipation, Berlin
- Lange-Vester, A. / Teiwes-Kügler, C. (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen, in: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden, S. 177-207
- Lösch, B. (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität“ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung, in: Gärtner, C. / Herbst, J.-H. (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden, S. 383-402
- Lösch, B. / Rodrian-Pfennig, M. (2014): Kritische Demokratiebildung unter den Bedingungen globaler Transformationsprozesse, in: Eis, A. / Salomon, D. (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 28-57
- Lösch, B. (2011): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung, in: Lösch, B. / Thimmel A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn, S. 115-127
- Lösch, B. (2011a): Keine Demokratie ohne Partizipation: Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung, in: Widmaier, B. / Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 111-124
- Manow, P. (2021): (Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Ein Essay, Bonn
- Nonnenmacher, F. (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System, in: Topologik. Studie Pedagogici e Sociali, Nr. 6, S. 116-126
- Pongratz, L. A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Foucault (1990), in: Ders.: Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. S. 140-158
- Priester, K. (2014): Mystik und Politik. Ernesto Laclau, Chantal Mouffe und die radikale Demokratie, Würzburg
- Reichenbach, R. (2000): „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses, in: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., Heft 6, S. 795-807
- Richter, E. (2004): Republikanische Politik. Demokratische Öffentlichkeit und politische Moralität. Reinbek bei Hamburg
- Richter, H. / Röken, G. (2016): „Reflektierte pädagogische Kompetenz“ oder „pädagogische Bildung“ als Leitziel für den Pädagogikunterricht?, in: Pädagogik Unterricht, Heft 1/2016, S. 10-31, Heft 2/2016, S. 32-47

- Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster
- Röken, G. (2013): Gedanken über Demokratie-Lernen als gesamtschulische Aufgabe für Politiklehrer, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP): Heft 4/2013, S. 575-581
- Röken, G. (2013a): Lehrerkoooperation und Demokratie-Lernen – vernachlässigte Elemente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Berkessel, H. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur Genderdemokratie, Schwalbach/Ts., S. 185-198
- Röken, G. (2014): Zwanzig Thesen zur Revitalisierung eines politischen Politikunterrichts, in: Politisches Lernen, Heft 1-2/2014, S. 58-63
- Röken, G. (2014a): Vortrag zur Emeritierung von Prof. Dr. Friedhelm Brüggemann am 10. Oktober 2014 im Humboldt-Haus in Münster (unveröffentlicht)
- Röken, G. (2018): Pädagogikunterricht in der Concorde-Falle? Oder: Gibt es noch Möglichkeiten die administrativ aufgestellten Fallen für den Pädagogikunterricht und die damit einhergehende Depotenzierung pädagogischer Bildung zu verhindern oder zu überwinden? Wenn ja – wie?, in: Schützenmeister, J. / Wortmann, E. (Hrsg.): Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur, Münster/New York, S. 101-149
- Röken, G. (2019): Leserbrief zum Aufsatz von Carsten Püttmann „Beteiligung: Ein Thema des Pädagogikunterrichts“, in: PädagogikUnterricht, Heft 1/2019; S. 41-44
- Röken, G. (2019a): Kritische Bildung. Eine unverzichtbare Notwendigkeit oder eine Tautologie? Einführung in Grundlagen einer solchermaßen bestimmten Ausrichtung des Pädagogikunterrichts, in: Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung, Konzepte und Unterrichtsbeispiel zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Didactica Nova, Band 29, Baltmannsweiler, S. 158-186
- Röken, G. (2020): Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung, in: Politisches Lernen, Heft 3-4/2020, S. 36-61
- Röken, G. (2021): Veränderungen und Krise als Herausforderungen für den Pädagogikunterricht. Welche Konsequenzen sind aus dem Ende der Kompetenzorientierung und aus der Corona-Pandemie für das Fach Pädagogik zu ziehen?, in: Knöpfel, E. / Wortmann, E. (Hrsg.): Pädagogische Bildung und Handlungskompetenz. Beiträge zur Theorie und Praxis ihrer Förderung, Baltmannsweiler, S. 109-134
- Salomon, D. (2018): Bürgerleitbilder im Politikunterricht? Interview mit Prof. Dr. David Salomon. Podcasts zu Kontroversen der Politikdidaktik, Bundeszentrale für politische Bildung, Mediathek, hrsg. vom Institut für Politikwissenschaft, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (<https://www.bpb.de/mediathek/299115/buergerleitbilder-im-politikunterricht-interview-mit-prof-dr-david-salomon>; 2.5.2021)
- Salomon, D. (2012): Mündige Bürger oder Mündel der Bürgerlichkeit? Zur Kritik von Bürgerleitbildern in der politischen Bildung, in: Kluge, S. / Lohmann, I. (Redaktion): Jahrbuch für Pädagogik 2012, Frankfurt/New York, S. 73-86
- Sander, W. (2019): Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2/2019, S. 93-111
- Sander, W. (2017): Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung, in: Gloe, M. / Oeftering T. (Hrsg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung, Baden-Baden, S. 129-148
- Schelsky, H. (1973): Mehr Demokratie oder mehr Freiheit?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 17, 20.1.1973, S. 7 f.
- Schmelzing, S. / Röken, G. (2017): Keine Medien ohne Bildung! Wider die Psychologisierung des Pädagogikunterrichts. Unterrichtspraktische Anregungen zur Realisierung einer Möglichkeit einer kritischen Medienbildung in einem Leistungskurs Pädagogik, in: PädagogikUnterricht, Heft 1/2017, S. 20-34
- Widmaier, B. / Zorn, P. (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn
- Wohnig, A. (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden
- Ziegler, H. (2020): Kapitalismus und Kapitalismuskritik, in: Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kapitalismus. Gesellschaftstheoretische Verortungen – Professionspolitische Positionen – Politische Herausforderungen, Weinheim/Basel, S. 26-39