

Susanne  
Reitmair-Juárez  
Dirk Lange (Hg.)

# Das Politische in der Demokratie- bildung

Zu Partizipation und Handlungsräumen mündiger Bürger\*innen



**WOCHEN  
SCHAU**  
WISSENSCHAFT



Susanne Reitmair-Juárez, Dirk Lange (Hg.)

# Das Politische in der Demokratiebildung

Zu Partizipation und Handlungsräumen  
mündiger Bürger\*innen



Susanne Reitmair-Juárez, Dirk Lange (Hg.)

# Das Politische in der Demokratiebildung

Zu Partizipation und Handlungsräumen  
mündiger Bürger\*innen



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



© WOCHENSCHAU Verlag  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2022

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-1484-8 (Buch)  
E-Book ISBN 978-3-7344-1485-5 (PDF)  
DOI <https://doi.org/10.46499/1960>

# INHALT

SUSANNE REITMAIR-JUÁREZ, DIRK LANGE

Einleitung . . . . . 7

## Reflexionen über zentrale Konzepte für Demokratie und Politische Bildung

WALTRAUD MEINTS-STENDER, DIRK LANGE

Reflexionen zum Verhältnis von Macht, Mündigkeit und Bürgerbewusstsein im Kontext politischer Bildung. . . . . 13

MARCO MOGIANI

The crisis of democracy under neoliberal globalisation and the potential role of education in counteracting it . . . . . 23

MALTE KLEINSCHMIDT, DIRK LANGE

Performativität, Acts und Alltag in der Migrationsgesellschaft. Gedanken zu Inclusive Citizenship Education . . . . . 43

## Forschung zu Politischer Bildung an österreichischen Schulen

SARAH STRAUB

Citizenship Education als Beziehungspraxis. Inklusion und Partizipation junger Bürger\*innen am Beispiel von 1:1-Mentoring in der Primarstufe . . 63

THOMAS STORNIG

Politische Bildung als Ermächtigung zu politischem Handeln? Schulische Praxis zwischen Anspruch und Wirklichkeit. . . . . 82

## Differenzierte Handlungsräume und Teilhabemöglichkeiten der Zivilgesellschaft

JOHANNA TAUFNER, SUSANNE REITMAIR-JUÁREZ

„Ich finde es schade, dass ich nicht mehr öffentlich auftrete“. Sexismus und der Online-Rückzug von Frauen in die politische Passivität . . . . . 107

ANTJE DANIEL

Jung und widerständig: Die Fridays for Future-Bewegung . . . . . 136

**MIRIAM HASELBACHER, HELENA SEGARRA**

Freiwilliges Engagement im Bereich Flucht und Asyl.

Auseinandersetzungen um Handlungsmacht, Hierarchien und

(De)Politisierung ..... 159

**SIEGLINDE ROSENBERGER**

Zivilgesellschaft gegen Regierung: „Hilfe vor Ort“ als Antwort auf

Flucht ..... 180

**Perspektiven der Demokratiebildung****THOMAS HELLMUTH**

Demokratiebildung by doing. Versuch über das Politische in der

politischen Bildung ..... 199

**Autor\*innen** ..... 211

## Einleitung

Partizipation ist ein zentrales, performatives Element von Citizenship. Erst durch aktive politische Teilhabe möglichst vieler Menschen an einem politischen Diskurs und System kann ein grundlegendes Versprechen der Demokratie, nämlich das Streben nach politischer Gleichheit und nach friedlichem Interessenausgleich, eingelöst werden. Die zugrundeliegenden Konzepte sind jedoch ständig in Bewegung. In historischer wie auch geografischer Perspektive werden ‚Demokratie‘, ‚Bürger\*innenschaft‘, ‚Partizipation‘, ‚Handlungsmacht‘ oder auch ‚Handlungsräume‘ immer wieder neu gedacht, erstritten, mit Leben gefüllt, an gegebene Kontexte angepasst und weiterentwickelt – wobei diese Entwicklung keineswegs linear gedacht werden darf, im Sinne einer irreversiblen positiven Entwicklung hin zu ‚mehr Demokratie‘, ‚mehr Inklusion‘ und ‚mehr Partizipation von Bürger\*innen‘. Politische Bildung ist ein wesentliches Element demokratischer Gesellschaften, da sie bei Bürger\*innen die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Motivationen fördert, um sich der eigenen Interessen und (gesellschaftlichen) Positionen bewusst zu werden und diese auch vertreten zu können. Doch auch diese Ziele, die dafür eingesetzten Methoden und zugrundeliegenden Prinzipien der politischen Bildung sind ständiger Veränderung unterworfen.

Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Band mit einigen dieser grundlegenden Konzepte und mit der Frage, wie sie im Sinne größerer Inklusion und Handlungsmacht möglichst vieler Menschen genutzt werden können, auseinander. Demzufolge werden Bürger\*innenschaft, Citizenship und Partizipation in diesem Band breit und inklusiv verstanden. Bürger\*innenschaft beschränkt sich demnach nicht auf einen rechtlichen Status (Staatsbürgerschaft) oder die gelegentliche Ausübung formalisierter politischer Teilhabe (z.B. Wahlbeteiligung), sondern wird auch und vor allem als *Praxis* bzw. als *performativer Akt* verstanden. Dies ermöglicht es, auch Menschen, die (noch) nicht als volle (Staats-)Bürger\*innen gelten (z.B. Kinder, Migrant\*innen), als handlungsmächtige Bürger\*innen zu verstehen, die sich die notwendigen Räume, Praxen und Kompetenzen zu politischer Teilhabe erarbeiten bzw. erkämpfen. Darin ist auch bereits ein offenes, niederschwelliges Verständnis von Partizipation angelegt, welches weit über die oben erwähnte formalisierte konventionelle Beteiligung

hinausgeht und auf Kreativität, Engagement, Motivation, Beharrlichkeit und Solidarität der Menschen angewiesen ist, um die entsprechende(n) Handlungsräume und Handlungsmacht immer neu zu schaffen.

Entsprechende Diskurse und Entwicklungen finden sich in verschiedenen Disziplinen, wie etwa Migrationsforschung, Forschung zu Protesten und sozialen Bewegungen, Politikwissenschaft, Citizenship Studies, Politikdidaktik. Die Beiträge, die in diesem Band versammelt sind, geben jeweils einen Einblick in aktuelle Entwicklungen und Debatten in einigen der genannten Felder.

Die Pandemie beeinflusst in einem bisher ungekannten Ausmaß Grundfreiheiten, Teilhabemöglichkeiten und Handlungsspielräume von Bürger\*innen und hat für viele Menschen zu einer Neubewertung von Wissenschaft, Medien und politischer Mitbestimmung geführt. Auch die in diesem Band dokumentierten Forschungsarbeiten waren stark von den veränderten Arbeitsbedingungen (als Forscher\*innen), aber auch von den veränderten Handlungsmöglichkeiten der Bürger\*innen geprägt. Hier zeigt sich sehr deutlich die Flexibilität von Citizenship-Praxen und Handlungsräumen, die in den theoretischen Texten ausgeführt wird.

Die folgenden Beiträge können grob in drei Abschnitte untergliedert werden: zunächst *theoretische Überlegungen* zu zentralen Konzepten des Bandes, dann Reflexionen, wie diese *in der schulischen Praxis* umgesetzt bzw. erforscht werden, und letztlich Forschungen zu unterschiedlichen *Bedingungen und Kontexten von Handlungsräumen und -möglichkeiten* der Zivilgesellschaft.

Einleitend erörtern *Waltraud Meints-Stender* und *Dirk Lange* das Verhältnis von *Macht, Mündigkeit, Bürgerbewusstsein* und *Citizenship* im Kontext politischer Bildung. Sie arbeiten heraus, wie theoretische Überlegungen von Kant und Arendt in heutigen Kontexten politischer Bildung und Partizipation fruchtbar gemacht werden können. Anschließend analysiert *Marco Mogiani* Narrative zur Krise der Demokratie, um für eine Neubestimmung der zugrundeliegenden Konzepte *Krise* und *Demokratie* zu plädieren und den Einfluss neoliberaler Politiken und Praxen auf diese krisenhaften Entwicklungen aufzuzeigen. Mögliche Auswege aus den angesprochenen Problemen sieht er unter anderem in neuen Konzepten und Praxen der politischen Bildung. Vor diesem Hintergrund plädieren *Malte Kleinschmidt* und *Dirk Lange* dafür, politische Bildung im Sinne einer *Inclusive Citizenship Education* neu zu konzeptualisieren. Ausgehend hiervon ergünden die Autoren Potenziale und mögliche Anwendungsfelder des Ansatzes.

Auch *Sarah Straub* arbeitet mit dem angesprochenen theoretischen Rahmen der *Inclusive Citizenship Education* und konzentriert sich in ihrem Beitrag auf

die Voraussetzungen für demokratische Teilhabe junger Bürger\*innen. Sie illustriert ihre Überlegungen zu einer Demokratiebildung durch Interaktion und Kontakt zwischen einzelnen Personen mit unterschiedlichen sozialen Gruppenzugehörigkeiten, also *Citizenship als Beziehungspraxis* anhand des Fallbeispiels von 1:1-Mentoring für Volksschulkinder mit Migrations- bzw. Fluchtbiographie. *Thomas Stornigs* Forschungsarbeit ist ebenfalls im Bereich der schulischen politischen Bildung angesiedelt. Er stellt die Frage nach dem *Stellenwert der politischen Handlungsfähigkeit* in schulischen Lernumgebungen. Qualitative Interviews mit Lehrer\*innen und Schüler\*innen zweier österreichischer Schultypen zeigen, dass Lernenden im Unterricht und im Bereich des Lernens durch Schüler\*innenmitbestimmung ganz unterschiedliche Möglichkeiten zur Vorbereitung auf politische Beteiligung eröffnet werden.

Im dritten Abschnitt des Bandes werden Forschungsergebnisse zu unterschiedlichen Räumen und Feldern zivilgesellschaftlicher bzw. individueller Partizipation präsentiert. *Susanne Reitmair-Juárez* und *Johanna Taufner* untersuchen in ihrem Beitrag subjektive Vorstellungen junger Frauen von *Partizipation* und setzen diese in Beziehung mit ihren alltäglichen Praxen und Erfahrungen politischer Partizipation online. Dabei arbeiten sie heraus, dass die Frauen einerseits konventionelle Vorstellungen von Teilhabe teilen, jedoch andererseits von sehr vielfältigen und breiten Praxen der eigenen (v. a. diskursiven) Partizipation online berichten. Diese ist jedoch von systematischem (drohenden) Sexismus und Hass im Netz geprägt, welcher die Frauen häufig in ihrer Teilhabe bremst. *Antje Daniel* untersucht in ihrem Beitrag, wer und vor allem welche Jugendlichen mit welchen *Motiven und Sorgen* sich hinter dem klimapolitischen Engagement der *Fridays For Future*-Bewegung verbergen, die seit nahezu drei Jahren für Klimagerechtigkeit mobilisiert. Ein Aspekt der Untersuchung, die auf Umfragen bei Klima-Protesten im September 2019 und 2020 beruht, ist auch der grundlegend veränderte Kontext und Handlungsraum der Aktivist\*innen durch die Pandemie und die mit ihr verbundenen Kontaktbeschränkungen.

*Miriam Haselbacher* und *Helena Segarra* beschäftigen sich mit *freiwilligem Engagement im Bereich Flucht und Asyl seit 2015*. Anhand theoretischer Debatten zu Solidarität und Humanitarismus analysieren sie das gesellschaftliche Feld, in dem sich freiwilliges Engagement im Bereich Flucht und Asyl bewegt. Damit leisten die Autorinnen einen Beitrag zu aktuellen Debatten um bürger\*innenschaftliches Engagement in einem Politikbereich, der im Spannungsfeld von Politisierung und Depolitisierung steht und sich entlang von humanitärer Unterstützung und inklusiver Solidarität entfaltet. *Sieglinde Rosenberger* setzt sich in ihrem Beitrag mit *zivilgesellschaftlichen Protesten für eine*

*Aufnahme von Geflüchteten* aus griechischen Flüchtlingslagern und der (Nicht-) Reaktion der österreichischen Regierung auseinander. Sie arbeitet heraus, dass der Erfolg von Protest nicht nur in der direkten, sichtbaren Umsetzung der erhobenen Forderungen bestehen kann, sondern dass auch die indirekten Effekte von Protestbewegungen, wie etwa das dauerhafte im-Bewusstsein-der-Öffentlichkeit-Halten der unmenschlichen Zustände an den EU-Außengrenzen, einen (Teil-)Erfolg bürger\*innenschaftlichen Engagements darstellen kann.

In einem abschließenden Beitrag reflektiert *Thomas Hellmuth* die theoretischen und praktischen Aspekte und Erkenntnisse der vorangegangenen Texte und schließt diese wiederum an die *Diskussion um Mündigkeit, Handlungsmacht und die wesentlichen Ziele politischer Bildung* an.

# Reflexionen über zentrale Konzepte für Demokratie und Politische Bildung



## Reflexionen zum Verhältnis von Macht, Mündigkeit und Bürgerbewusstsein im Kontext politischer Bildung<sup>1</sup>

In seiner Schrift „Erziehung zur Mündigkeit“ konstatiert Adorno, dass zwar an dem Begriff der Mündigkeit festzuhalten sei, dieser aber nach der Erfahrung der *Dialektik der Aufklärung* im 20. Jahrhundert neu kontextualisiert werden müsse. Keineswegs sei der Mangel an Mut, eigenständig zu urteilen, ‚selbstverschuldet‘. Es seien vielmehr die gesellschaftlichen Verhältnisse, die in den Fokus gerückt werden müssen, da sie wesentlich zu dem negativen Zustand der Unmündigkeit beitragen (Adorno 1971). An anderer Stelle formuliert Adorno: „Man kann also sagen, dass der Begriff der Aufklärung bei Kant vorweg in einer bestimmten Weise subjektiv eingeschränkt ist: eben auf die Art, wie der Einzelne rein für sich in seinen Gedanken sich verhält; dass aber die Frage der Objektivierung des Geistes, und damit der Institutionen und Einrichtungen der Welt, von diesem Begriff der Aufklärung eigentlich nicht erfasst wird“ (Adorno 1995: 98).

Zugleich sei die Idee der Mündigkeit „noch viel zu abstrakt“, sie „ist in eine Dialektik verstrickt“. Adorno hebt zwei Probleme hervor: Dass die Einrichtung der Welt selbst „zu ihrer eigenen Ideologie geworden sei“ und einen „ungeheuren Druck“ auf die Menschen ausübe, der „alle Erziehung überwiege“. Vor diesem Umstand wäre es „idealistisch im ideologischen Sinn, wollte man den Begriff der Mündigkeit verfechten, ohne dass man die unermeßliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt“ (Adorno 1971: 108f). Die zweite Schwierigkeit, die Adorno hervorhebt, liegt im Verhältnis zwischen Anpassung und Mündigkeit. Mündigkeit impliziere auch „Bewußtmachung, Rationalität“ und „Rationalität“ sei immer auch „Realitätsprüfung“, die „regelmäßig

---

1 Siehe auch: Meints-Stender, Waltraud/Lange, Dirk (2021): Politische Bildung als Bildung politischer Urteilskraft, in: Hannah Arendt. Lektüren zur politischen Bildung, hg. von Tonio Oeftering/Waltraud Meints-Stender/Dirk Lange, Wiesbaden, S. 31-41; Meints-Stender, Waltraud (2021): Aufklärung, in: Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, hg. von Ralph-Christian Amthor/Brigitta Goldberg/Peter Hans Bauer/Benjamin Landes/Theresa Wintergerst, Weinheim, S. 98-99.

ein Moment der Anpassung“ enthalte. Wenn Erziehung dies ignoriere, wäre sie „ohnmächtig und ideologisch“, weil sie die Menschen nicht „darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden“ (Adorno 1971: 109). Ein „aufklärendes Potential“ dagegen sei es, sich die Frage zu stellen, „wie man so wurde“, da es

*zu dem unheilvollen Bewusstseins- und Unbewusstseinszustand [gehört], dass man sein So-sein – dass man so und nicht anders ist – fälschlich für Natur, für ein unabänderlich Gegebenes hält und nicht für ein Gewordenes [hält]. Ich nannte den Begriff des verdinglichten Bewusstseins. Das ist aber vor allem eines, das gegen alles Geworden-Sein, gegen alle Einsicht in die eigene Bedingtheit sich abblendet und das, was so ist, absolut setzt. Würde dieser Zwangsmechanismus einmal durchbrochen, wäre – so dächte ich – doch einiges gewonnen. (Adorno 1971: 99)*

Gegen diesen „Zwangsmechanismus“ bedarf es des Widerstands „als Vermögen der Unterscheidung des Erkannten und des bloß konventionell oder unter Autoritätszwang Hingenommenen“ (Adorno 1997: 785). In den weiteren Reflexionen zur „Kritik“ hebt Adorno den inneren Zusammenhang von Demokratie, Mündigkeit und Kritik hervor. Dort heißt es emphatisch: „Kritik ist aller Demokratie wesentlich. Nicht nur verlangt Demokratie Freiheit zur Kritik und bedarf kritischer Impulse. Sie wird durch Kritik geradezu definiert“ (Adorno 1997: 785).

*Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet, der nicht bevormundet wird. Das erweist sich als Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen, gegen alles bloß Gesetzte, das mit seinem Dasein sich rechtfertigt. (Adorno 1997: 786)*

Bekanntlich setzt sich auch Hannah Arendt nach den Zivilisationsbarbareien des zwanzigsten Jahrhunderts in einer Art „rettenden Kritik“ (Habermas) mit der Philosophie Kants auseinander. Gegen die Übermacht gesellschaftspolitischer Verhältnisse fokussiert sie auf die „erweiterte Denkungsart“, die Kant in seiner „dritten Kritik“ entfaltet (Kant 1988a, § 40) und rückt diese für eine Philosophie des Politischen in den Vordergrund: „Anstelle des Wortes Geschmack kann man bei Kant überall Urteilskraft einsetzen. Dann ist sofort offenbar, dass es sich in der Kritik der Urteilskraft um eine versteckte Kritik der politischen Vernunft handelt“ (Arendt 2002: 577). Der Gemeinsinn, der „sensus communis“ ist „die Legitimation des Urteils“, „er enthält die Bedingung der Möglichkeit des Miteinanders“ (Arendt 2002: 578). Diese Form des Denkens verlangt es

dem Einzelnen ab, über seine privaten, egoistischen Impulse (Kants Privatbedingungen, die wir hier als gesellschaftspolitische Bedingungen interpretieren) hinauszugehen und sich *tatsächlich* vorzustellen, was es heißt, „an der Stelle jedes anderen zu denken“. Wichtig für diese Neubestimmung des Prozesses der Aufklärung ist der Begriff des *sensus communis*. Kant definiert ihn als die „Idee eines gemeinschaftlichen Sinnes, d. i. eines Beurteilungsvermögens (...), welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungsart jedes anderen in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten und dadurch der Illusion zu entgehen, die aus subjektiven Privatbedingungen, welche leicht für objektiv gehalten werden, könnten auf das Urteil nachteiligen Einfluß haben“ (Kant 1988: 225; B 157). Dieses geschehe nun dadurch, so weiter Kant, „daß man sein Urteil an andere nicht sowohl wirkliche, als vielmehr bloß mögliche Urteile hält und sich in die Stelle jedes anderen versetzt“ (ebd.). Die Maximen des Gemeinsinns bestehen in folgenden „drei Denkungsarten“: (1) Selbstdenken; (2) an der Stelle jedes anderen denken; (3) jederzeit mit sich selbst einstimmig denken. Die erste Maxime des Gemeinsinns wird durch den traditionellen Aufklärungsgedanken (*Sapere aude!*) bestimmt. Es ist die Maxime der Vorurteilsfreiheit. Die zweite zeichnet sich durch einen allgemeinen Standpunkt aus, von dem aus geurteilt wird, indem man sich in den Standpunkt anderer versetzt. Die letzte Maxime ist die der erfolgreichen Anwendung der vorher genannten, eben die der konsequenten Denkungsart. Arendt hat nun der zweiten Maxime – „an der Stelle jedes anderen denken“ – eine besondere politische Bedeutung zukommen lassen.

*Vielmehr gilt es, mithilfe der Einbildungskraft, aber ohne die eigene Identität aufzugeben, einen Standort in der Welt einzunehmen, der nicht der meinige ist, und mir nun von diesem Standort aus eine eigene Meinung zu bilden. Je mehr solcher Standorte ich in meinen eigenen Überlegungen in Rechnung stellen kann und je besser ich mir vorstellen kann, was ich denken und fühlen würde, wenn ich an der Stelle derer wäre, die dort stehen, desto besser ausgebildet ist dieses Vermögen der Einsicht [...] und desto qualifizierter wird schließlich das Ergebnis meiner Überlegungen, meine Meinung sein. (Arendt 1994b: 342)*

Diese Praxis nämlich ermögliche ein ‚Sehen und Gesehen werden‘ und ein ‚Hören und Gehört werden‘ aller Gesellschaftsmitglieder. Der Prozess der Aufklärung heute hätte die Fähigkeit zu fördern, „an der Stelle jedes anderen (zu) denken“, erst dann könnte aus dem negativen der positive, *aufgeklärte* Zustand hervorgehen, der es jeder\*m erlaubt, „ohne Angst verschieden sein“ (Adorno) zu

können. Zugleich kann man festhalten, dass der Fokus bei den Maximen häufig nur auf das „Selberdenken“ gelegt wurde, und dass ohnehin die drei Maximen nicht in einem inneren Zusammenhang gelesen werden. Arendts Hervorhebung der zweiten Maxime reflektiert den Umstand, dass eine der Bedingungen menschlichen Lebens darin liegt, dass sie aufeinander angewiesen sind, und dieses Aufeinanderangewiesensein sich in ganz unterschiedlicher Weise gestalten lässt, nämlich als gegen-, für- oder miteinander. Wobei sich für Arendt „kein anderer Bestandteil des traditionellen philosophischen Freiheitsbegriffs als so verderblich erwiesen“ hat, „wie die ihm inhärente Identifizierung von Freiheit und Souveränität“ (Arendt 1994a: 213). Das Denken über Freiheit wird sinnlos, wenn es von der Bedingung der Nicht-Souveränität menschlicher Existenz abstrahiert. Es ist bekannt, dass Arendt für ihren empathischen Begriff des Politischen, das Miteinander als die Möglichkeit eines Politik- und Machtbegriffs versteht, der eine gleichberechtigte Form der Menschen untereinander im Denken und Handeln ermöglichen soll. Gegen die traditionellen Konzepte von Politik fordert sie einen kritischen Politikbegriff als das „Zusammen- und Miteinandersein der *Verschiedenen*“ (Arendt 1993: 9f). Um Arendts Begriff der Politik gegen traditionelle Politikbegriffe zu wenden, die darauf ausgelegt sind das Bestehende lediglich zu reproduzieren und auf das Funktionieren der Bürger\*innen fokussieren, bedarf es einer Wendung auf die sozialen, strukturellen und institutionellen Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Bürger\*innen. Arendt hat zwar dieses „Zusammen- und Miteinandersein(s) der *Verschiedenen*“ mit der Idee und Praxis des *sensus communis* aus der dritten Kritik von Kant verknüpft, den sie als eine „Ethik der Macht“ interpretiert, insofern diese „Operation der Reflexion“ die Möglichkeit eröffnet, andere Perspektiven auf einen Sachverhalt zu eröffnen. Dazu ist es aber auch nötig, *Arendts Kant-Lektüre vom Kopf auf die Füße zu stellen*, d. h. dieses „an die Stelle jedes anderen zu denken“ als Reflexion auf die gesellschaftspolitischen Bedingungen zu beziehen. Erst diese Erweiterung auf sozioökonomische Bedingungen eröffnet die Möglichkeit, diese „Operation der Reflexion“ mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit und gesellschaftlichen Dehumanisierungsprozessen zu verknüpfen. Wenn der *sensus communis* in dieser Hinsicht als Ethos der Macht gelesen werden kann, wäre dies eine Form von Gegenmacht, die sich gegen – um mit Birgit Sauer und Gudrun Axeli Knapp zu sprechen – „gesellschaftliche Verhinderungsstrukturen von Partizipation“ wendet, „um „Normierungs-, Schließungs-, Segregations- und Hierarchisierungsprozesse“ zu identifizieren und zu reduzieren (Sauer 1994: 111; Knapp, zit. nach Sauer 1994: 111). Erst dann ermöglicht politische Partizipation als Praxis der „erweiterten Denkungsart“ in ihrem Vollzug Kritik.

## Macht als Gegenmacht

Der Begriff der Macht wird von Arendt als Grundlage von politischen Gemeinwesen entwickelt, als „die menschliche Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (Arendt 1987: 45). Macht in diesem Verständnis ist kein Mittel zu einem Zweck, weil „über Macht“ „niemals ein Einzelner“ verfügt. Macht „ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält“ (ebd.). Getragen wird dieser Machtbegriff von einem spezifischen Handlungsbegriff, den sie von den Tätigkeiten des Arbeitens und Herstellens innerhalb der *Vita activa* analytisch trennt. Handeln kann kein Einzelner, sondern ist eine gemeinsame Aktivität, wobei Arendt das Sprechen als eine Form des Handelns versteht. „Sprechend und handelnd schalten wird uns in die Welt der Menschen ein, die existierte, bevor wir in sie geboren wurden, und diese Einschaltung ist wie eine zweite Geburt, in der wir die nackte Tatsache des Geborens bestätigen“ (Arendt 2003: 215). Während dieses Sprechens und Handelns zeigen wir das „Wer-einer-ist“, offenbaren unsere Individualität, *die bedingt ist durch den gesellschaftspolitischen Standort, der uns bedingt*. Die Pluralität (ein Begriff, der von Arendt als Einheit von Gleichheit und Verschiedenheit konzipiert wird) zeigt sich im Einzelnen als Individualität, die an die Anderen gebunden ist. Zugleich unterscheidet Arendt den Begriff der Macht in lebendige und materialisierte Macht, die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Die lebendige Macht umfasst das Handeln und Sprechen der Bürger\*innen, das *acting in concert*, wie Arendt es in Anlehnung an Burke auch häufig benennt. Diese lebendige Macht bedarf der Vergegenständlichung in politischen Institutionen, Organisationen, Rechten und Gesetzen, um Dauer und Stabilität zu garantieren. Ohne diese Materialisierung von Macht kann sich politische Freiheit nicht entfalten, weil lebendige Macht selbst fragil ist. Arendt betont – in kritischer Anlehnung an Montesquieus Unterscheidung zwischen der Struktur der Regierung und dem Prinzip des Handelns – in ihren Schriften, dass jede Regierung, jede politische Organisation auf das lebendige Machtpotential angewiesen ist, weil sie ihm ihre Existenz verdankt: Sie verweist also auf die notwendige Vermittlung zwischen politischen Institutionen (also materialisierter Macht) und lebendiger Macht, weil die Institutionen ihnen ihre Existenz, Stabilität, Dauer und Begrenzung verdanken. Wird dieser Vermittlungszusammenhang zerstört, dann erscheint sie denen, die sie ins Leben riefen als „fremde Macht“, also als Herrschaft (Jaeggi 2009). Materialisierte Macht bedarf immer wieder der „neuen, aneignenden Interpretation und der reaktualisierenden Af-

firmation“ (Jaeggi 2009: 54) und Kritik. Diese neu aneignende Interpretation und reaktualisierende Affirmation und Kritik müssen die politischen Institutionen ermöglichen, die entweder diese bestätigen oder auf Veränderungen auf der institutionellen Ebene drängen. Die „erweiterte Denkungsart“, die politische Urteilskraft, kann – in dem oben skizzierten Sinne – als Vermittlungsprozess zwischen lebendiger und materialisierter Macht verstanden werden.

Bezieht man nun die Überlegungen von Adorno und Arendt auf eine kritische politische Bildung, so ließe sich schlussfolgern, dass zunächst von dem ‚Ist-Zustand‘ der Beteiligten auszugehen ist. D.h. die Einbeziehung des Denkens der Beteiligten – ihrer subjektiven Sinnwelten und ihrer sozialen Voraussetzungen, die diese bedingen. Anders formuliert: Die Aktivierung des Bürgerbewusstseins ist die Voraussetzung, um politische Bildungsprozesse überhaupt erst zu ermöglichen, da nicht nur die objektiven und gesellschaftspolitischen Bedingungen, sondern auch die Effekte dieser Bedingungen auf das Individuum relevant sind. In diesem Sinne stellt das Bürgerbewusstsein die „Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit“ (Lange 2008: 433) dar und dient der individuellen Orientierung in Politik und Ökonomie. So produziert es zugleich den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen (Lange 2008). Wenn Bürger\*innen eine Vorstellung über das Verhältnis von Bürger\*innen und Gesellschaft haben, so umfasst das Bürgerbewusstsein zugleich Aussagen und Begründungen über die Bedeutung von sozialen Differenzen – sei es hinsichtlich des Geschlechts, der Ethnizität, der Herkunft, der sozialen Ungleichheit, des Lebensstils oder andere Kategorisierungen. So wird der Prozess der Vergesellschaftung durch Konzepte über das Individuum und die Mechanismen seiner sozialen Inklusion und Exklusion erklärbar (Lange 2009: 171). Die Politische Bildung sollte in empirischer wie normativer Hinsicht (1) die Vorstellungen in der und über die Gesellschaft zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen machen, (2) die Voraussetzungen, Folgen, Inhalte und Strukturen der Gesellschaft thematisieren und schließlich (3) deren soziale Herausforderungen für Bürger\*innen berücksichtigen, um sie zu einem gleichberechtigten Handeln und Urteilen zu befähigen. Subjektive Sinnwelten sind im Hinblick auf die soziale Wirklichkeit zu schärfen, weil Wirklichkeiten erst in der Auseinandersetzung mit Anderen und deren unterschiedlichen Perspektiven auf diese offenbar werden. Die politische Bildung muss sich deshalb mit dem Bürgerbewusstsein befassen, um ein erfahrungsgeleitetes Lernen überhaupt zu gewährleisten. Die Vorstellungen über die soziale Wirklichkeit bestimmen das Handeln und Denken im Alltag, sie geben Orientierung (ebd.).

Neben der lerntheoretischen Berücksichtigung sind die alltagswirklichen Phänomene ein Reflexionsgegenstand der politischen Bildungsprozesse. Mit der Forderung, das Bürgerbewusstsein in der Politischen Bildung ins Zentrum der Bildungsarbeit zu rücken, wird nicht untersucht, ob Individuen über ein ‚falsches‘ oder ‚richtiges Bewusstsein‘ verfügen, sondern wir gehen davon aus, dass die Selbstauskünfte bzw. Interpretationen der Bürger\*innen über politische Sachverhalte nicht übergangen werden dürfen. Sie müssen vielmehr zum epistemologischen Ausgangspunkt für die politische Bildungsarbeit gemacht werden (Meints 2009: 2011). D. h. um die Frage überhaupt entscheiden zu können, ob ein Sachverhalt konsensual oder konflikthaft ist, müssen die Bürger\*innen die Bedingung der Möglichkeit des Austausches erhalten, sie müssen gehört und gesehen werden, damit ihre Perspektive auf einen Sachverhalt vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit erörtert werden kann. Das Gehört- und-Gesehen-Werden sind die Bedingungen der Möglichkeit, um zu erfahren, ob und in welcher Weise ein Sachverhalt konflikthaft oder konsensual ist. Erst mit dieser Perspektive wird es möglich, Fragen sozialer Gerechtigkeit zu artikulieren. Und genau an dieser Stelle lassen sich gesellschaftspolitische Unrechtserfahrungen sichtbar machen, weil die Selbstauskünfte/Interpretationen zugleich Aussagen über das jeweilige Weltverständnis enthalten. Die Selbstauskünfte/Interpretationen geben Hinweise für die Art und Weise, wie die Subjektwerdung sich in vorgängigen Differenzordnungen vollzieht, sofern die gesellschaftlichen Bedingungen und gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen sich diese Welt- und Selbstverständnisse bilden bzw. sich konstituieren, enthalten sind. Durch die Selbstauskünfte können Unrechtserfahrungen, gesellschaftlich bedingte Praktiken der Dehumanisierung thematisiert, artikuliert, reflektiert und kritisiert werden, d. h. es kann identifiziert werden, welche Zugehörigkeiten und Identitätspositionen privilegiert werden und welche nicht.

Dies ist für die Politische Bildung von zentraler Bedeutung: Im Bürgerbewusstsein finden wir Auskünfte darüber, welche Bedingungen (Klasse, Geschlecht, Herkunft, Alter, Behinderung etc.) – die gesellschaftlich strukturiert und bei jedem Menschen unterschiedlich sind –, ausschlaggebend. Die Untersuchungen des Bürgerbewusstseins als Untersuchung von Welt- und Selbstverständnissen geben damit auch Hinweise auf die gesellschaftlich notwendigen institutionellen Veränderungen, um ein erweitertes Welt- und Selbstverhältnis zu ermöglichen (Meints 2009; 2011). Wenn es richtig ist, dass politische Institutionen und Organisationen einerseits Vergegenständlichungen bzw. Materialisierungen menschlichen Handelns sind, ohne die politische Freiheit sich nicht entfalten kann, so stellt sich andererseits die Frage, warum und unter welchen

Verhältnissen Institutionen als „fremde Macht“, also als Herrschaft erscheinen, die sie selbst ins Leben gerufen haben (Jaeggi 2009; Meints 2011). Institutionen werden dann als „fremde Macht“ wahrgenommen, wenn sie nur in „der blinden Befolgung von Regeln und Routinen“ bestehen, wenn sie den gesellschaftlichen Wandel und die sich dadurch verändernde gesellschaftliche Wirklichkeit nicht reflektieren und nicht ermöglichen (Jaeggi 2009: 543). Verhindert werden muss, dass – um mit dem Sozialphilosophen Cornelius Castoriadis zu sprechen – Institutionen Bürger\*innen davon abhalten, sich an öffentlichen Angelegenheiten zu beteiligen (Castoriadis 1998: 13f). Damit rückt eine weitere Dimension der politischen Bildung ins Blickfeld: Sie muss nicht nur danach fragen, wie sie die subjektiven Voraussetzungen der Einzelnen für politische Teilhabe stärken kann, sie muss zugleich thematisieren, ob politische Institutionen/Organisationen sich durch „Lern- und Transformationsprozesse“ (Jaeggi 2009: 543) auszeichnen, die gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung tragen. D. h. es geht hier nicht „nur“ um Teilhabe und Partizipation, sondern auch um eine Reflexion und Kritik der Bedingungen von Partizipation selbst.

## **Politische Bildung als Transformationsprozess**

Mit dieser Verständnisweise von Macht und politischer Bildung können Gegenwartsanalyse, Kritik und Handlungsorientierung zusammengedacht werden: Gegenwartsanalysen können durch empirisch-analytische Untersuchungen des Bürgerbewusstseins im Sinne von Welt- und Selbstverständnissen untersucht werden. An diese subjektiven Sinnwelten anknüpfend, können zugleich Verstrickungen in Herrschaftsstrukturen, wie z. B. Unrechtserfahrungen, Prozesse der Dehumanisierung thematisiert, artikuliert und kritisiert werden. Andererseits können sie normativ eine Einbeziehung der Perspektiven von gleichberechtigten Anderen im Denken und Handeln fördern, die nicht auf einem Gegen- oder Für-, sondern auf einem Miteinander basieren. Im Miteinandersprechen und Handeln liegt die Bedingung der Möglichkeit, eine Form der Aneignung der Welt zu entfalten, die eine lebendige Machtentfaltung als „Aufhebung der Entfremdung von der Welt“ ermöglicht (Arendt 1979: 104), auf die politische Institutionen angewiesen sind, um ihrem Anspruch – politische Freiheit zu ermöglichen – gerecht zu werden. Dieser Begriff der Pluralität bedarf allerdings einer Voraussetzung: dass Bürgerschaft heute weder auf das Territorial- noch auf das Abstammungsprinzip, sondern auf der demokratischen Partizipation an einem politischen Gemeinwesen und am Alltag der Zi-

vilgesellschaft gründen muss (Benhabib 1999; Meints 2011; s. Kleinschmidt/Lange sowie Straub i. d. B.). Das Bewusstsein dieser Bürger\*innen ist in der Politischen Bildung zu aktivieren, herauszufordern und mit Vorstellungen Anderer zu reflektieren. So fördert die Politische Bildung die Vorstellungen des Bürgerbewusstseins als erweiterte Denkungsart. Das Bürgerbewusstsein bzw. das Welt- und Selbstverständnis der Bürger\*innen ist das Medium, das es zu untersuchen gilt, um herauszufinden, unter welchen sozialen und strukturellen Bedingungen sie handeln und denken.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969. 24. Aufl. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969. 24. Aufl. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1995): Kants ‚Kritik der reinen Vernunft‘. Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1997): Kritik, in: Ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II, Gesammelte Schriften, Bd. 10.2, Frankfurt/M.
- Arendt, Hannah (1979): Das Leben des Geistes, Bd. 1, Das Denken. München.
- Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? München/Zürich.
- Arendt, Hannah (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie, hg. v. Ronald Beiner, München/Zürich.
- Arendt, Hannah (1987): Macht und Gewalt. München.
- Arendt, Hannah (1994a): Freiheit und Politik. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1, hg. v. Ursula Ludz, München, S. 201–227.
- Arendt, Hannah (1994b): Wahrheit und Politik. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken, hg. v. Ursula Ludz, München, S. 327–371.
- Arendt, Hannah (2002): Denktagebuch, 1950-1973, 2 Bde., hg. v. Ursula Ludz/Ingeborg Nordmann, München.
- Arendt, Hannah (2003): Vita activa. München.
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Horkheimer Vorlesungen. Frankfurt/M.
- Castoriadis, Cornelius (1998): Freiheit heißt denkend handeln. In: Le Monde Diplomatique, 14. August.
- Jaeggi, Rahel (2009): Was ist eine (gute) Institution? In: Forst, Rainer/Hartmann, Martin/Jaeggi, Rahel/Saar, Martin (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik. Frankfurt/M., S. 528–544.