

Utopischer Widerstand, widerständige Utopie – zur Begründung unkonventioneller Formen politischer Partizipation

Christian Zimmermann

Universität Siegen

Kontakt: christian.zimmermann@uni-siegen.de

eingereicht: 30.05.2021; überarbeitet: 14.08.2021; angenommen: 07.09.2021

Zusammenfassung: Der Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, unkonventionelle Formen politischer Partizipation wie Protest und Widerstand als Ziele vorrangig politischer, aber auch religiöser Bildung demokratietheoretisch, pädagogisch und fachdidaktisch zu begründen. Dazu wird mit der kritischen politischen Bildung zunächst eine spezifische Ausprägung politischer Bildung in ihrer Methodologie und ihren Zielen referiert und anschließend erläutert, warum im Kontext der krisenhaften Gegenwart aus motivationalen Gründen die Orientierung an einem utopischen Horizont geboten ist. Dieses Erkenntnisprogramm wird zunächst anhand eines Durchgangs durch Motive politischer und soziologischer Theorie ausgewiesen und durch die Rekonstruktion und Erweiterung eines klassischen Ansatzes kritischer politischer Bildung kategorial konkretisiert. Abschließend werden einige gemeinsame Anliegen politischer und religiöser Bildung vorgestellt.

Schlagwörter: Kritische politische Bildung, politische Partizipation, Utopie, Widerstand, Politische Theorie

Abstract: This essay sets out to substantiate unconventional forms of political participation such as protest and resistance as objectives of primarily political but also religious education in terms of democratic theory, pedagogy and subject didactics. To this end, the methodology and objectives of a specific form of political education, i. e. critical political education, are first discussed and then it is explained why, in the context of the crisis-ridden present, an orientation towards a utopian horizon is necessary for motivational reasons. This epistemological program is first demonstrated by means of a passage through motifs of political and sociological theory and then categorically made more specific through the reconstruction and expansion of a classical approach to critical political education. Finally, some shared concerns of political and religious education are presented.

Keywords: Critical political education, Political Participation, Utopia, Resistance, Political Theory

I. Einführung

Die Formel, dass politische Partizipation eine der zentralen legitimatorischen Säulen demokratischer Gemeinwesen sei, ist Konsens in politischer Theorie und politischer Praxis. Abgesehen von elitentheoretisch orientierten Konzepten, die Demokratie am Modell des Marktes orientieren (Schumpeter, 2005) und in reichlich verkürzter Form lediglich als eine Methode der Auswahl politischen Führungspersonals, nicht aber als Weg zur Einlösung der aufklärerischen Versprechen von Freiheit, Gleichheit und Emanzipation beschreiben, nimmt politische Partizipation in sämtlichen Demokratietheorien der Gegenwart einen prominenten Stellenwert ein. Deliberativ-liberale Varianten der Demokratietheorie (Habermas, 1992) favorisieren die gleichberechtigte und im Hinblick auf die legitimatorisch relevanten Variablen symmetrisch besetzte Beratung politisch relevanter Sachverhalte durch die Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, radikaldemokratisch inspirierte Ansätze betonen die Bedeutung des Konflikts als dem Kristallisationsmoment des Politischen (Mouffe, 2007), ihnen allen gemeinsam ist die normative Auszeichnung politischer Teilhabe. Auch eine Reihe von Vertreterinnen und Vertretern der politischen Bildung zählt politische Partizipation dem Grunde nach, aber in einer etwas abstrakten Bestimmung

als Ausbildung *politischer Handlungsfähigkeit*, gerahmt von konzeptuellem Deutungswissen über Politik, das Politische und den politischen Prozess, zu ihren Aufgaben und Zielen (GPJE, 2004). Trotzdem bleibt das Verhältnis tradierter Auffassungen politischer Bildung zu politischer Partizipation eigentümlich ambivalent und beschränkt sich häufig auf konventionell-affirmative Formen von Partizipation wie die Teilnahme an Wahlen oder die Fähigkeit und Bereitschaft zu politischer Publizistik, die im Verfassen von Leserbriefen ihre Grenze findet (Giesecke, 1997). Einschlägige fachdidaktische und fachwissenschaftliche Forschungsergebnisse jüngerer Datums beschreiben Ausdrucksweisen politischer Partizipation als eine Art Lackmustest für die demokratische Qualität des Gemeinwesens, die entweder als Beweis für die Lebendigkeit einer Demokratie oder im Gegenteil als Indikator für demokratische Defekte gewertet werden. Unkonventionelle Formen politischer Partizipation wie Widerstand und Protest werden dabei immer weniger an den Rand des Spektrums demokratisch akzeptierter Teilhabeformen gedrängt, sondern, insbesondere in Verbindung mit der Konjunktur von Subjektivierungsprozessen und der Tendenz zum kuratierten Selbst (Reckwitz, 2017), als Ausdrucksformen eines sich ändernden Politikstils gedeutet. Gleichwohl wird das Verhältnis politischer Bildung zu solchen Formen von Partizipation mit dem Hinweis auf die Gefahr der Überwältigung von Schülerinnen und Schülern und einer damit verbundenen Politisierung des Unterrichts als ungeklärt beschrieben (Szukala & Oeftering, 2020). Mit dem hier vorliegenden Beitrag habe ich mir vorgenommen, unkonventionelle Formen politischer Partizipation wie Protest und Widerstand als demokratietheoretisch, pädagogisch und fachdidaktisch legitime und noch im Horizont ihres Scheiterns lehrreiche Formen der Teilhabe auszuweisen. Dieses Erkenntnisinteresse werde ich anhand der folgenden Markierungen ausschreiten: In einem ersten Schritt werde ich mit der *kritischen politischen Bildung* eine Auffassung politischer Bildung kurz in ihrer Methodologie und ihren wesentlichen Zielen referieren, die nach einer ersten Phase der Konjunktur in den 60er- und 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts etwa seit dem Jahr 2010 wieder einigen Zuspruch findet. In diesem Zusammenhang wird deutlich werden, dass die von Adorno und Horkheimer in der *Dialektik der Aufklärung* getroffene Diagnose der endgültig verfinsterten Moderne (Adorno & Horkheimer, 1998 [1944]), die in Kontexten der Erziehungswissenschaft wie der politischen Bildung eine ebenso breite wie differenzierte Rezeption erfahren hat (Schmiederer, 1971; Schmiederer, 1977; Rieger-Ladich, 2014), in lerntheoretisch-motivationaler Hinsicht ebenso problematisch ist wie die besorgniserregenden Analysen zur Verfasstheit der Demokratie in der zeitgenössischen Demokratietheorie. Kritische politische Bildung, die sich an den Leitideen von Emanzipation und Demokratisierung orientiert, benötigt deshalb aus meiner Sicht einen utopischen Horizont und Formate von Partizipation, die an die Einlösung der aufklärerischen Versprechen von Freiheit, Gleichheit und kollektiver Selbstbestimmung wenigstens erinnern. Eine solche Perspektive möchte ich im zweiten Schritt zunächst anhand der Auseinandersetzung mit dem Konzept kritischer politischer Bildung konkretisieren, welches Rolf Schmiederer in den 1970er-Jahren entworfen hat (Schmiederer 1971; Schmiederer, 1977). In diesem Zusammenhang werde ich auch noch einmal Herbert Marcuse zu Wort kommen lassen, der im *Versuch über die Befreiung* (Marcuse, 1984 [1969]) einige Aspekte herausgearbeitet hat, die auch und besonders (nicht nur) für die Gegenwart relevant sind, sondern vor allem vor ihr bestehen können. Vor dem Hintergrund des Ergebnisses dieser Argumentation werde ich abschließend einige gemeinsame Anliegen politischer und religiöser Bildung andeuten.

2. Kritische politische Bildung

Obwohl das Forschungsaufkommen zu kritischer politischer Bildung in den letzten Jahren stetig gestiegen ist, ein überblicksartiges Handbuch vorliegt (Lösch & Thimmel, 2011) und mit dem *Forum kritische politische Bildung* auch ein eher loser institutioneller Zusammenschluss besteht, lässt sich kein einheitliches methodologisches Vorgehen identifizieren. Im Gegenteil werden verschiedene Traditionen von Philosophie, politischer und soziologischer Theorie zur Rahmung unterschiedlicher Fragestellungen und Erkenntnisinteressen verwendet, begründet und ausgewiesen. Dieser methodologische Pluralismus ist aber insbesondere in Fragen politischer Bildung kein Defizit, sondern folgt einem epistemischen

Pluralismus, der in Kontroversität und Streit den Kern des Politischen verortet (Mouffe, 2007) und in verschiedene Bezugstheorien übersetzt. Damit nimmt die kritische politische Bildung eine grundlegende Intuition kritischer Gesellschaftstheorie auf, die den explanatorischen Leerstellen des orthodoxen Marxismus durch die interdisziplinäre Integration unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen wie Philosophie, Soziologie, Ökonomie, Ästhetik und Recht begegnen will (Horkheimer, 1985). Kritische politische Bildung bedeutet dann in verschiedensten Perspektiven die Thematisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen am Maßstab von Freiheit, Gleichheit und kollektiver Selbstbestimmung, den die demokratische Gesellschafts- und Regierungsform wenigstens dem Grunde nach verspricht. Das schließt Kritik an den schlimmsten Verwerfungen kapitalistischer Vergesellschaftung mit ein, nicht zuletzt dort, wo neben den Deformationen, die menschliche Subjektivität durch die Zumutungen kapitalistischen Wettbewerbs davonträgt, auch der Fortbestand der Gattung und des Planeten im Kontext gesellschaftlicher Naturverhältnisse bedroht ist (Brand & Wissen, 2017). Grundsätzliche Einigkeit besteht im Horizont der disparaten Erkenntnisperspektiven kritischer politischer Bildung dann folgerichtig darin, dass dem Nachdenken über Bildung im Allgemeinen und politische Bildung im Besonderen das Nachdenken über die Verfasstheit von Politik und Gesellschaft vorangehen muss (Demirovic, 2011; Salomon, 2014). Kritische politische Bildung versteht sich als Wirklichkeitsform kritischer Theorie und als Teil der sozialen Praxis, in die sie als wissenschaftliche Disziplin und als pädagogische Intervention in die Gesellschaft verändernd eingreift. Der Erkenntniszugriff traditioneller Theorie wie konventioneller politischer Bildung hingegen perpetuiert die bestehende herrschaftliche Konfiguration in Politik und Gesellschaft noch in ihren eigenen wissenschaftlichen Kategorien, weil sie die Verstricktheit ihrer Begriffe und Methoden mit der hegemonialen politischen und gesellschaftlichen Formation nicht wahrnehmen kann oder bewusst verleugnet (Horkheimer, 1985; Honneth, 1989). Letzteres anzunehmen, liegt in Zusammenhängen politischer Bildung dort nahe, wo umstandslos und ohne weiteres erkenntnistheoretisches Problembewusstsein die liberale parlamentarische Demokratie als Bezugs- und Zielperspektive politischer Bildung vorausgesetzt wird (kritisch dazu Salomon, 2013). Die Reflexion von Aufgaben, Inhalten und Zielen politischer Bildung kann vor dem skizzierten wissenschaftstheoretischen Hintergrund kritischer politischer Bildung aber erst dann erfolgen, wenn Klarheit besteht über die konkrete Verfasstheit der politischen und gesellschaftlichen Formation der Gegenwart. *Politische Handlungsfähigkeit* muss in einer postdemokratischen Umgebung und einer sozial stark segmentierten Gesellschaft etwas anderes bedeuten als in einer im Hinblick auf die politische Meinungs- und Willensbildung weitgehend inklusiven Gesellschaft. Ein Blick in die zeitgenössische Demokratietheorie offenbart dann auch ein eher skeptisch stimmendes Szenario. Natürlich sind demokratiekritische bzw. -skeptische Positionen nicht neu, bekanntlich war bereits Platon dieser Regierungsform nicht sonderlich zugetan (Platon, 1990). Im Gegensatz zur seitens Platon favorisierten Herrschaft der Philosophenkönige ist in der Moderne aber mindestens die normative Überlegenheit der Demokratie unbestritten. Umso befremdlicher muss es anmuten, dass Johannes Agnoli bereits 1967 eine regressive Veränderung demokratischer Strukturen beobachtet hat, die demokratische Partizipationsmöglichkeiten zwar suggerieren, in letzter Konsequenz aber verweigern, weil die Frage nach der sozialen Rolle und Funktion des Staates unthematziert bleibt (Agnoli, 2012 [1967], S. 56). In einer im Vergleich zu den manchmal hermetisch verschlossenen und terminologisch dichten Texten Agnolis etwas publikumsfreundlicheren Version hat Colin Crouch dieses Motiv mit dem Konzept der Postdemokratie auf den Begriff gebracht, das diese Diagnose nur geringfügig variiert. Postdemokratische Gemeinwesen zeichnen sich nämlich dadurch aus, dass die demokratischen Institutionen formal noch funktionieren, hin und wieder sogar Regierungen abgewählt werden, in Wirklichkeit aber die für das Gemeinwesen bedeutsamen Entscheidungen zwischen Regierungen und privilegierten gesellschaftlichen Eliten in Hinterzimmern getroffen werden (Crouch, 2008). Einige Jahre später hat Oliver Nachtwey das postdemokratische Argument soziologisch erhärtet, indem er die gegenwärtigen Gesellschaften als Abstiegs-gesellschaften identifiziert hat, in denen nicht nur keine Durchlässigkeit zwischen den sozialen Schichten mehr bestehe, sondern erbarmungsloser Wettbewerb nur um die Aufrechterhaltung eines wie immer prekären Status Quo entbrannt sei. Während die

soziale Moderne durch das Normalarbeitsverhältnis, die Möglichkeit zu sozialem Aufstieg und sozialer Absicherung geprägt gewesen sei, kennzeichne die regressive Moderne die Überantwortung zentraler Lebensrisiken dem kapitalistischen Wettbewerb (Nachtwey, 2016). Der Verdacht, die Demokratie sei im Gegensatz zur weiteren Entfaltung ihres aufklärerischen Gehalts von der bloß politischen zur sozialen Demokratie (Abendroth, 2008 [1954]) weit davon entfernt, Integrationsprinzip der gesamten Gesellschaft zu werden, sondern drohe eher, ihre zentralen Versprechen von Gleichheit und kollektiver Selbstbestimmung zugunsten zunehmend autoritärer und exklusiver Herrschaftsformen aufzugeben, ist seitdem vielfach vorgetragen worden. Empirisch orientierte Krisendiagnosen betonen beispielsweise die weitreichenden Veränderungen der Parteiensysteme, die ubiquitäre Konjunktur des Rechtspopulismus und den schwindenden Rückhalt für die Demokratie in der Bevölkerung (Przeworski, 2020). Auch in der sozusagen klassischen zeitgenössischen Demokratietheorie überwiegen krisenhafte Befunde: Stephan Lessenich beispielsweise sieht Demokratie nicht auf dem Prinzip der Gleichheit aufgebaut, sondern wesentlich geprägt durch soziale Schließungsprozesse. Ausschließungen könnten anhand vierer Achsen beschrieben werden, die in vertikaler, horizontaler, transversaler und externaler Richtung den sozialen Raum der Demokratie konfigurieren (Lessenich, 2019, S. 42). Bei diesen Achsen, die letztlich Klassenverhältnisse markieren, handelt es sich um Grenzen, die Menschen in unterschiedlichen sozialen Rollen in unterschiedlicher Ausprägung von der Teilhabe am Gemeinwesen ausschließen bzw. als gesellschaftliches Naturverhältnis (externale Achse) die gesamte Konfliktlage prägen. Insbesondere im Angesicht der drohenden Klimakatastrophe fordert Lessenich übergreifende Solidarität, die er als Utopie kennzeichnet: „Denn nichts anderes ist Solidarität, einmal praktisch geworden, als ein ‚Stück gelebter Utopie‘ [...] Eine solche Solidarität wüsste die Grenzen der Demokratie neu zu ziehen, indem sie soziale Berechtigungsräume öffnet, ökologische Berechtigungsräume hingegen schließt. Sie wäre Antrieb und Bremse zugleich einer Demokratie, die auch insofern zu sich selbst kommen würde, als sie praktisch werden ließe, dass in einer Demokratie „Entscheidungen getroffen werden von denen, die sie betreffen“ (Lessenich, 2019, S. 126f.). Auch ein letzter Blick in die aktuelle Demokratietheorie zeichnet zunächst ein düsteres Bild der demokratischen politischen Formation der Gegenwart, öffnet aber ebenfalls einen utopischen Horizont auf politische Veränderung, die im Wortsinn von Utopie zwar ortlos zu sein scheint, aber dennoch politisches Handeln ebenso anleiten kann wie sie für politische Bildung eine Perspektive zu bieten in der Lage ist. Klaus Dörre konstatiert in einem Aufsatz mit dem Titel *Demokratie statt Kapitalismus oder: Enteignet Zuckerberg!* nicht nur eine Krise der Demokratie, vielmehr werde „die demokratische Herrschaftsform auf dem Altar eines expansionistischen Kapitalismus geopfert, der zwecks Bestandssicherung zunehmend auf autoritäre Praktiken angewiesen“ (Dörre, 2019, S. 22) sei. Im weiteren Fortgang seiner Argumentation unterscheidet Dörre vier Formen der Entdemokratisierung, die charakteristisch für gegenwärtige Gemeinwesen seien. Die „marktgetriebene Entdemokratisierung“ (Dörre, 2019, S. 37) beschleunige eine Spaltung der Gesellschaft und bringe Klassenfraktionen hervor, die sich entweder aufgrund ihres enormen Reichtums politischer Regulierung weitgehend entziehen könnten oder sich aufgrund ihrer prekären ökonomischen Situation enttäuscht vom politischen Prozess abwendeten. Die Konstitutionalisierung und Exekution marktradikaler Positionen innerhalb der Europäischen Union, die zusammen mit der Eurozone als „eine Mischform aus Imperium und transnationalem Staat“ (Dörre, 2019, S. 38f.) anzusehen sei, unterminiere zudem in substanzieller Weise noch minimale Ansprüche kollektiver Selbstbestimmung. Komplettiert wird diese Liste demokratischer Kapitulation durch Entwicklungen „simulativ-symbolischer“ und „technologischer Entdemokratisierung“ (Dörre, 2019, S. 40f.), die einerseits die zum Beispiel nur bekenntnishafte Politik zur Eindämmung ökologischer Krise bezeichnen bzw. andererseits die „Landnahme von Wissen“ (Dörre, 2019, S. 42) im digitalen Kapitalismus als undemokratische Aneignung thematisieren. Angesichts der hegemonialen politischen und gesellschaftlichen Konstellation, in der linke Parteien, Gewerkschaften und andere Akteure des progressiven Spektrums in eine historisch beispiellose Defensive geraten sind, kann Dörres Vorschlag zur Transformation der Demokratie nur utopisch im oben erläuterten, eben ortlosen Sinn genannt werden: „In einer solchen Konstellation fördert es die Demokratie, wenn die Systemfrage nicht

einer rückwärtsgewandten Rechten überlassen bleibt. [...] Deshalb lautet mein Vorschlag, die abgebrochene und teilweise verschüttete neo-sozialistische Option wieder aufzunehmen“ (Dörre, 2019, S. 49). Dieser kursorische und notwendigerweise unvollständige Durchgang durch die politische und soziologische Theorie der Gegenwart kann die Reflexion über die Ausgangsbedingungen politischer Bildung nicht einfach unbeeindruckt zurücklassen. Wer politische Handlungsfähigkeit in einer solchen Umgebung immer noch mit der Teilnahme an Wahlen verwechselt oder als Aufgabe politischer Bildung die Fähigkeit zu politischer Publizistik versteht, muss sich mindestens den Vorwurf der Naivität gefallen lassen. Natürlich kann die Bezugnahme auf eine bestimmte – und in diesem Fall kritische Form der Gegenwartsdiagnose – immer bestritten werden, aber die explizite Integration solcher Ansätze in die Reflexion der Aufgaben, Inhalte und Ziele politischer Bildung ist allemal redlicher als die uneingestandene und deshalb affirmative Bezugnahme auf Institutionen und Verfahren der liberalen parlamentarischen Demokratie zum Beispiel der Bundesrepublik Deutschland. Politische Bildung ist als soziale Praxis immer Teil eines wertegeleiteten und -orientierten gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhangs und kann deshalb selbst nicht ohne normative Bezugspunkte auskommen. Die Forderung nach „neutralem“ Politikunterricht ist aus diesem Grund ebenso wenig einzulösen (Zimmermann, 2016) wie der Vorwurf an kritische politische Bildung aufrechterhalten werden kann, diese sei „politisiert“ (Sander, 2013). In einer didaktischen Hinsicht werden zudem insbesondere in kritischen demokratietheoretischen und soziologischen Ansätzen Konflikte (Giesecke) oder Schlüsselprobleme (Hilligen) sichtbar, die eine um die Höhe der Gegenwart bemühte politische Bildung nicht ignorieren kann. Umso unverständlicher ist aus meiner Sicht die gegenwärtige Konjunktur einer häufig weitgehend entpolitisierten Demokratiepädagogik bzw. Demokratiebildung (grundlegend Dewey, 2011; Himmelmann, 2001; Scherb, 2014), die in der außerschulischen politischen Bildung die Gewährung von Fördermitteln an Erklärungen zu politischer Neutralität seitens der Förderempfänger knüpft und damit eine kritische Orientierung von Bildungsprogrammen auf transformative und transzendierende Ansätze nicht gerade forciert. So konstatiert Bettina Lösch: „Bundes- und Landesministerien fordern im Rahmen ihrer Förderprogramme, etwa für Demokratiepädagogik und Extremismusprävention, eine ‚politische Neutralität‘ ihrer Förderempfänger“ (Lösch, 2020, S. 385). Diese soll durch ein Bekenntnis zum Beutelsbacher Konsens gewährleistet werden, obwohl dieser gerade kein Neutralitätsgebot formuliert. Auf diese Weise überträgt sich „dieses tradierte Fehlkonzept [...] auf das Feld der außerschulischen politischen Bildung“ (Lösch, 2020, S. 385). Politische Bildung wird dann zu einer Art demokratischem Wellnessprogramm, der jede politische Zielsetzung, die die herrschende politische Formation und ihre zahlreichen Profiteure in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung auch nur ansatzweise in Frage stellt, verdächtig wird. Zur begrifflichen Verschleierung dieser Konstellation gern verwendet, wird die bereits bei John Dewey prominente Vorstellung demokratischen Lernens als eines demokratischen Experiments, das aber gar keines ist, sondern lediglich die bestehenden Verhältnisse im Sinne der herrschenden Klasse konfirmiert und partizipatorisch nobilitiert, angereichert um die Suggestion der vermeintlichen Objektivität empirischer Bildungsforschung. Ob es sich dabei aber nicht eher um Begriffe handelt, die „vor Ergriffenheit tremolieren, während sie verschweigen, worüber sie ergriffen sind“ (Adorno, 1998b, S. 14), und jedes politische Lernen von vornherein verhindern, sei dahingestellt. Eine demokratie- und gesellschaftstheoretisch informierte kritische politische Bildung, die Partizipation politisch denken und sich trotz oder wegen der Tristesse der demokratischen Wirklichkeit eine transzendierende Perspektive erhalten will, kann sich mit der selbstverordneten demokratiepädagogischen Defensive jedenfalls ebenso wenig zufriedengeben, wie es in den 70er-Jahren Rolf Schmiederer getan hat.

3. Politische Bildung zwischen Demokratisierung und Emanzipation

Die Zeit, in der kritische politische Bildung eine erste Phase der Konjunktur erlebt, ist von erheblichen und teilweise unversöhnlichen Auseinandersetzungen geprägt. Die Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule in der Erziehungswissenschaft (Rieger-Ladich, 2014) und den ihr verwandten Disziplinen schlug sich auch in den Debatten um politische Bildung nieder und fand in bildungspoliti-

scher Hinsicht zum Beispiel im Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien prominenten Ausdruck (Mambour, 2014). Im Hinblick auf Aufgaben, Inhalte und Ziele politischer Bildung standen sich progressive, emanzipatorisch orientierte und eher konservative, auf die etablierten Mechanismen der politischen Meinungs- und Willensbildung vertrauenden Konzeptionen gegenüber. Die bis heute einzige kohärente und systematisch vollständige Theorie kritischer politischer Bildung ist in dieser Zeit entstanden und von Rolf Schmiederer vorgelegt worden. Im Rahmen zweier Monografien nimmt Schmiederer mit der Rezeption in erster Linie der Arbeiten Herbert Marcuses zunächst eine gesellschaftstheoretische Bestandsaufnahme vor. Im *eindimensionalen Menschen* beschreibt Marcuse die Gesellschaft als repressiv, weil sie im Interesse und zugunsten der Aufrechterhaltung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse die Möglichkeit der Befreiung von Knechtschaft und Ausbeutung verstreichen lässt. Statt diese historische Chance zu ergreifen und den Fortschritt der Produktivkräfte in eine emanzipatorische Richtung zu wenden, werden die Menschen unfrei gehalten, durch unaufhörliche Manipulation bis in ihre Bedürfnisstruktur hinein präformiert und libidinös an die herrschende Struktur kapitalistischer Ökonomie gebunden. Die Rationalität einzelner Errungenschaften der kapitalistischen Produktionsweise verschleiert die Irrationalität der gesellschaftlichen Formation als ganzer, in der Opposition keine Stimme mehr findet, sondern in sprachlose Paralyse verfällt (Marcuse, 1994 [1967]). Ausgehend von dieser Rekonstruktion problematisiert Schmiederer den Klassencharakter von Bildung, mit Anleihen bei Karl Marx die Formen entfremdeten Unterrichts und kennzeichnet es als Aufgabe nicht nur politischer Bildung, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich über ihre Situation in der eindimensionalen Gesellschaft klar zu werden und diese in ihren macht- und herrschaftsförmigen Strukturen, die durch Repression und Manipulation verschleiert werden, zu überwinden (Schmiederer, 1971). Die herrschaftskritische Perspektive, die Schülerinnen und Schülern hier nahegelegt wird, erinnert an die emphatischen Versprechen von Aufklärung und Demokratie, die in Zeiten der Krise demokratischer Integration und der Konjunktur von Populismen verschiedenster Provenienz als das entscheidende Schlüsselproblem im Hinblick auf die Zukunft gelten kann. Über die gesellschaftliche Funktion der konventionellen politischen Bildung macht sich Schmiederer keine Illusionen: „In der gesellschaftlichen Realität allerdings ist die Politische Bildung in erster Linie der Erhaltung der bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnisse, dem gesellschaftlich-politischen Status Quo verpflichtet. [...] Das bedeutet, daß (sic!) es im Prinzip die soziale Funktion der politischen Bildung und Erziehung ist, die soziale Wirklichkeit zu verschleiern, um dadurch das Bestehende abzusichern“ (Schmiederer, 1971, S. 23). Umso mehr bedarf es einer grundlegend neuen Konzeption politischer Bildung, die sich an einer transzendierenden Perspektive orientiert, wie immer auch vordergründig aussichtslos die Chancen für wirklich substantielle Veränderung zu stehen scheinen. Für Schmiederer konnte das aber nicht bedeuten, in demokratiepädagogischer Passivität soziale Dispositionen der Verständigung über Befindlichkeiten einzuüben, sondern die Räume politischer Auseinandersetzung in ihren bestimmenden Konfigurationen zu identifizieren und für Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen – die Entscheidung, ob sie sie dann auch betreten wollten, ist aber selbstverständlich immer und zu jeder Zeit den individuellen Subjekten überlassen. Bildung, die ihre Adressatinnen und Adressaten nicht berührt und inspiriert, ist keine, sondern im schlechten Fall eine Art Unterhaltungsprogramm, der insbesondere in der Schule bestenfalls Indifferenz, schlimmstenfalls Verachtung entgegengebracht wird. Lehr- und Lernumgebungen, die herausfordern, überwältigen aber nicht, sondern verlangen von ihren Adressatinnen und Adressaten begründete Stellungnahmen. Natürlich kann eine solche Stellungnahme immer auch Einverständnis mit der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Formation bedeuten. Kritische politische Bildung sieht Politik und Gesellschaft aber nicht am Ende, sondern am Anfang eines Kampfes um Emanzipation und Demokratisierung. Nicht umsonst formuliert bereits Schmiederer im Hinblick auf die Aufgaben politischer Bildung unmissverständlich: „Politische Bildung als ‚Erziehung zur Demokratie‘ bedeutet Teilnahme am Kampf um die Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung: Sie muß (sic!) die bestehenden Herrschaftsverhältnisse transzendieren, indem sie zum Widerstand gegen autoritäre Strukturen, gegen Repression und Manipulation erzieht und indem sie versucht, politisches Desinte-

resse, entpolitisiertes Bewußtsein (sic!) und die Ohnmacht des Menschen gegenüber dem Herrschaftsapparat zu überwinden“ (Schmiederer, 1971, S. 38f.). Marcuses Blick auf die politischen und gesellschaftlichen Strukturen der 60er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts fällt so ernüchternd aus wie die demokratietheoretischen und soziologischen Analysen der Gegenwart, auch um die politische Bildung scheint es nicht viel besser bestellt zu sein, als es bereits Schmiederers Einschätzung zu ihrer gesellschaftlichen Funktion ergeben hat. Die Eröffnung widerständiger Perspektiven für Schülerinnen und Schüler, die Befähigung zur Teilnahme am Ringen um die Transformation der Demokratie, die Vertrautheit mit alternativen Modi politischer Meinungs- und Willensbildung mindestens im Modus des Potentialis, die im Licht gegenwärtiger Demokratietheorie genauso geboten erscheinen wie zu Zeiten Schmiederers, benötigen aber nicht nur die sachadäquate Analyse der bestehenden Gesellschaft, sondern auch ein utopisches Moment. Darunter versteht Schmiederer nicht etwa idealistische Träumerei oder abstrakte Spekulationen über den Frieden der in vollständiger Harmonie integrierten Gesellschaft, vielmehr sind die Spuren der befreiten Gesellschaft bereits in der bestehenden angelegt und müssen nur noch freigelegt und in die Zukunft verlängert werden. Was Schmiederer „Phantasie“ (Schmiederer, 1971, S. 87) nennt, die die verwaltete Welt zu transzendieren vermag, heißt bei Marcuse „neue Sensibilität“ (Marcuse, 1984 [1969]), die im *Versuch über die Befreiung* als eine ästhetische Kraft des Bedürfnisses nach Schönheit im Bewusstsein vorgestellt wird, die zur Befreiung drängt. Von diesem Bedürfnis ist ein wenig aufbewahrt in den „Gedichten und Liedern des Protests und der Befreiung“, die „immer zu spät oder zu früh kommen: als Erinnerung oder als Traum“ (Marcuse, 1984, S. 269). Geht es nach Marcuse, verbünden sich Phantasie und Rationalität, praktische und theoretische Vernunft, und skizzieren in künstlerischen Formen des Protestes Umriss einer zukünftigen Gesellschaft. Schon für Adorno war die Kunst „durch all ihre Vermittlung hindurch Erinnerung, die an das Mögliche gegen das Wirkliche“ (Adorno, 1998a, S. 204), mehr noch, denn „im Aufgang eines Nichtseienden, als ob es wäre, hat die Frage nach der Wahrheit der Kunst ihren Anstoß. Ihrer bloßen Form nach verspricht sie, was nicht ist, meldet objektiv und wie immer auch gebrochen den Anspruch an, daß (sic!) es, weil es erscheint, auch möglich sein muss“ (Adorno, 1998a, S. 128). Während Adorno kaum noch Risse im universellen Verblendungszusammenhang erblicken konnte und Erkenntnis nur im Augenblick einer gelingenden Synthese aus künstlerischer Darstellung und philosophischer Reflexion möglich zu sein scheint, hält Schmiederer für den politischen Unterricht an der Notwendigkeit einer Vorlage für eine bessere Zukunft fest. Gerade der utopische Entwurf liefert einen Maßstab für die Legitimität politischer und gesellschaftlicher Strukturen, ihn aufzugeben bedeutete gerade den Verzicht auf institutionelle Phantasie und die Austrocknung politischer Sensibilität. Die Absage an Utopie wäre für Schmiederer deshalb gleichbedeutend mit politischer Affirmation, die nichts gelten lassen will außer der bestehenden Formation von Politik und Gesellschaft: „Es gilt daher vor allem, die Utopiefeindlichkeit der spätbürgerlichen Gesellschaft [...] zu überwinden; denn diese macht nicht nur das politisch-gesellschaftliche Handeln, sondern auch die Erziehungstätigkeit konformistisch, weil das Denken auf die Vergangenheit, oder auf den gesellschaftlichen Status Quo fixiert ist“ (Schmiederer, 1971, S. 89).

Mit der zweiten Monografie *Politische Bildung im Interesse der Schüler* (Schmiederer, 1977) konkretisiert Schmiederer die auf der Grundlage der knapp referierten gesellschaftstheoretischen Reflexion gewonnenen Aufgaben, Inhalte und Ziele politischer Bildung für unterrichtliche Zwecke (Hedtke, 2011, S. 179). Hier unterscheidet Schmiederer mit *affirmativer* oder *kritischer* Erziehung zunächst zwei grundlegende Modi des politischen Unterrichts, die er eine „didaktische Grundentscheidung“ (Schmiederer, 1977, S. 44ff.) nennt und plädiert naturgemäß für letztere. Im Anschluss daran zeichnet Schmiederer den Schüler bzw. die Schülerin als zentralen Referenzpunkt jedes Nachdenkens über politische Bildung aus, allerdings nicht in der heute gültigen Form der Adressatenorientierung, sondern mit deutlich emanzipatorischem Impetus. Im Modus der Aufklärung soll der schülerorientierte politische Unterricht dem Schüler bzw. der Schülerin helfen, sich über seine Identität, seine Absichten und Ziele klar zu werden – und vor allem darüber, inwiefern die Verstricktheit in politische und gesellschaftliche Macht- und

Herrschaftsverhältnisse seine Entwicklung hin zu einer selbstbestimmten Identität beeinflussen und behindern. Dieses Konzept will nicht oder nicht in erster Linie Anschluss finden an die lebensweltlichen Kontexte, in denen sich Schülerinnen und Schüler bewegen, und dort demokratiepädagogisch inspiriert Themen von nur scheinbarer Relevanz diskutieren, die an den herrschaftlichen Strukturen des Bildungssystems und der Gesellschaft insgesamt nichts ändern, sondern echte Hilfestellung zur Emanzipation aus Repression, Manipulation und Abhängigkeit leisten. Die in Teilen hermetische Verslossenheit des Bestehenden, die auf den ersten Blick keine Alternative erkennen lässt, fordert für den politischen Unterricht auch hier wieder einen Orientierungspunkt, der die bestehenden Verhältnisse zu transzendieren in der Lage ist. Marcuse spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es sich bei einem solchen Orientierungspunkt um Denken handeln muss, das sich an den Entwicklungslinien zu bewegen hätte, die in der gegenwärtigen repressiven Gesellschaft blockiert und eingedämmt werden. Auch dieses Denken ist im Wortsinn ortlos, weil es nur in Suchbewegungen vorstellbar ist, jedenfalls keinen ausformulierten Gegenentwurf liefern kann: „Wir stehen noch immer der Forderung gegenüber, die ‚konkrete Alternative‘ zu setzen. Die Forderung ist dann sinnlos, wenn sie nach einem fertigen Plan für spezifische Institutionen und Verhältnisse fragt, die diejenigen der neuen Gesellschaft wären: Sie lassen sich nicht a priori bestimmen; sie werden sich in Versuchen und Irrtümern entfalten, sobald sich die neue Gesellschaft entwickelt“ (Marcuse, 1984 [1969], S. 313). Ganz ähnlich skizziert auch Schmiederer die Rolle der Utopie und des utopischen Denkens im politischen Unterricht, ohne die über die bloße Reproduktion des einfach Seienden nicht hinauszukommen ist. Die Aufgabe des politischen Unterrichts besteht aber gerade darin, Analyse und transzendierende Perspektive zu integrieren, damit Schülerinnen und Schüler nicht nur lernen, wer und was sie sind, sondern auch, was sie sein könnten: „Der Kern des utopischen Denkens ist einmal die Fähigkeit, bei der Analyse realer Sachverhalte – seien es Einzelbereiche, Institutionen oder gesellschaftliche und politische Systeme insgesamt – jene Elemente aufzuspüren, die im Vorhandenen schon das Zukünftige beinhalten, in denen ein zukünftiger, besserer Zustand zur Verwirklichung drängt; es ist zum anderen die Fähigkeit, die Kritik des Bestehenden zu wenden in die Beschreibung eines Zustandes, der den konkreten Bedürfnissen und Interessen der Menschen gerechter wird, als der bestehende“ (Schmiederer, 1977, S. 101).

4. Gemeinsame Anliegen politischer und religiöser Bildung

Politische Bildung, die sich als kritisch versteht und auf Emanzipation und Demokratisierung orientiert ist, kann sich nicht mit der bloß formalen Analyse politischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit zufriedengeben, sondern muss diese, gegebenenfalls im Negativ utopischer Entwürfe, in Richtung einer anderen Zukunft zunächst in analytischer Weise zu transzendieren versuchen. Der Analyse folgen müssen dann schon aus Gründen der pädagogischen Aufrichtigkeit die Bestimmung partizipatorischer Formen des Protests und des Widerstands, die die herrschende Ordnung wenigstens ansatzweise herausfordern. Ob Bewegungen wie *Fridays for Future* solche Formen des Protests darstellen, oder doch eher als „extrem elitäre Variante der unkonventionellen Partizipation“ (Szukala, 2020, S. 52) der Selbstberuhigung einer ökologischen Avantgarde dient, die politisch weitgehend folgenlos bleibt, ist mindestens zweifelhaft. Marcuse jedenfalls hatte an andere Akteure in anderen Konstellationen gedacht: „In dieser Situation werden Gesetz und Ordnung zu etwas, das es gegen das etablierte Gesetz zu etablieren gilt: die bestehende Gesellschaft ist unrechtmäßig und ungesetzlich geworden; sie hat ihr eigenes Gesetz umgestoßen. So sah die Dynamik der großen Revolutionen aus; es ist schwer einzusehen, wie sie auf die Dauer angehalten werden könnte“ (Marcuse, 1984 [1969], S. 306). Natürlich kann es auch das Anliegen kritischer politischer Bildung nicht sein, die Revolution vorzubereiten, ganz generell steht die Entscheidung zu politischem Handeln immer und ausschließlich in der Entscheidungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die krisenhafte Verfasstheit der Demokratie der Gegenwart lässt es aber erst recht nicht zu, immer elaboriertere Konzepte demokratischer Verständigung zu entwickeln, mit denen letztlich die gesellschaftlichen Eliten vor politischer Veränderung abgeschirmt werden. Die nötige fachdidaktische Verknüpfung von Analyse, Utopie und politischer Handlungsfähigkeit kann an dieser Stel-

le nicht differenziert ausgeschritten, aber immerhin angedeutet werden, denn sie markiert ein interessantes Forschungsdesiderat kritischer politischer Bildung. Die politische Dimension eines zeitgenössischen Religionsunterrichts als sinn- und identitätsstiftenden Deutungssystems in der Pluralität der kulturell und sozial fragmentierten Gesellschaft der Gegenwart liegt zunächst auf der Hand, wenn der „selbst die Mentalitäten kolonisierende Konsumkapitalismus das Verständnis der christlichen Hoffnung gefährden kann“ (Grümme, 2009, S. 59). Zudem können eine Reihe gemeinsamer Themen identifiziert werden, die ihren Ausgangspunkt zum Beispiel beim Menschenbild des Grundgesetzes finden. Die Universalität menschlicher Würde und die daraus abzuleitenden und damit zu verbindenden Erwartungen an Politik und Gesellschaft sind gleichermaßen Gegenstand politischer und religiöser Bildung (Schlag, 2019). Der problemorientierte Religionsunterricht, der wie die auf Emanzipation und Demokratisierung gerichtete kritische politische Bildung in den 1970er-Jahren eine erste Konjunktur erfahren hat, bietet darüber hinaus in besonderer Weise eine Reihe von Anknüpfungspunkten und gemeinsamer Themen und Anliegen. Diese Gemeinsamkeiten liegen beim Begriff der Emanzipation und seiner Nähe zu Kritik, der dezidiert im Kontext kritischer Gesellschaftstheorie und kritischer politischer Bildung angesiedelt werden kann und die weitgehend undurchsichtigen Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse aufzudecken aufgerufen ist (Lehner-Hartmann, 2020). Darüber hinaus liefern die Dialektik von Freiheitsgewinn und Orientierungslosigkeit im Kontext kapitalistischer Modernisierung und die Paradoxien, in die sich Subjekte im ubiquitären Neoliberalismus der Gegenwart verstricken (Brown, 2018; Knauth, 2020), zahlreiche Anknüpfungspunkte für gemeinsame Projekte kritischer politischer und religiöser Bildung. Die in diesem Kontext denkbare und didaktisch sinnvolle utopische Orientierung politischer und religiöser Bildung mag verschiedenen Ursprungs sein und verschiedene Ziele ins Auge fassen, die aufklärerisch inspirierte Analyse hegemonialer Ideologien, Macht- und Herrschaftsverhältnisse ist es nicht.

Literaturverzeichnis

- Abendroth, Wolfgang (2008) [1954]. Zum Begriff des demokratischen und sozialen Rechtsstaats im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. In Wolfgang Abendroth, *Gesammelte Schriften*, Band 2 (S. 338–357). Hannover: Offizin.
- Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max (1998) [1944]. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, Theodor W. (1998a). Ästhetische Theorie. In Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften. Ästhetische Theorie*, Band 7 (S. 7–388). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, Theodor W. (1998b). Der Essay als Form. In Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften. Noten zur Literatur*, Band 11 (S. 9–33). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Agnoli, Johannes (2012) [1967]. *Die Transformation der Demokratie* (2. Auflage). Hamburg: Konkret Literatur.
- Brand, Ulrich & Wissen, Markus (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom Verlag.
- Brown, Wendy (2018). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Berlin: Suhrkamp.
- Crouch, Colin (2008). *Postdemokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Demirovic, Alex (2011). Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens. In Bettina Lösch & Andreas Thimmel (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (2. Auflage) (S. 65–76). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Dewey, John (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Dörre, Klaus (2019). Demokratie statt Kapitalismus oder: Enteignet Zuckerberg! In Hanna Ketterer &

- Karina Becker (Hg.), *Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa* (S. 21–76). Berlin: Suhrkamp.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE] (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf* (2. Auflage). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Giesecke, Hermann (1997). *Kleine Didaktik des politischen Unterrichts*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Grümme, Bernhard (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Habermas, Jürgen (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hedtke, Reinhold (2011). Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. In Michael May & Jessica Schachtschneider (Hg.), *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare* (S. 167–189). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Himmelman, Gerhard (2001). *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Honneth, Axel (1989). *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max (1985). *Traditionelle und kritische Theorie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Knauth, Thorsten (2020). Grundbegriffe, unabgegoltene Potenziale und Perspektiven des problemorientierten Ansatzes für gegenwärtige kritische Religionspädagogik. In Claudia Gärtner & Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 55–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2020). Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal? In Claudia Gärtner & Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 139–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Lessenich, Stephan (2019). *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem*. Ditzingen: Reclam.
- Lösch, Bettina (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In Claudia Gärtner & Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 383–402). Wiesbaden: Springer VS.
- Lösch, Bettina & Thimmel, Andreas (Hg.) (2011). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (2. Auflage). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Mambour, Gerrit (2014). Politische Bildung im Konflikt – von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In Wolfgang Sander & Peter Steinbach (Hg.), *Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen* (S. 88–102). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Marcuse, Herbert (1984) [1969]. *Versuch über die Befreiung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1994) [1967]. *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Mouffe, Chantal (2007). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nachtwey, Oliver (2016). *Die Abstiegsgesellschaft: Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Platon (1990). *Platon Werke. Politeia (Der Staat)*, Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Przeworski, Adam (2020). *Krisen der Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, Markus (2014). Pädagogik als Kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In Reinhard Fatke & Jürgen Oelkers (Hg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 66–84). Weinheim: Beltz Juventa.
- Salomon, David (2013). Kritische politische Bildung. Ein Versuch. In Benedikt Widmaier & Bernd Over-

- wien (Hg.), *Was heißt heute kritische politische Bildung?* (S. 232–239). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Salomon, David (2014). Postdemokratie? Postpolitik? Zur Demokratietheorie (in) der Politischen Bildung. In Andreas Eis & David Salomon (Hg.), *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung* (S. 58–76). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Sander, Wolfgang (2013). „Kritische politische Bildung“ – eine Dekonstruktion. In Benedikt Widmaier & Bernd Overwien (Hg.), *Was heißt heute Kritische politische Bildung?* (S. 240–248). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Scherb, Armin (2014). *Pragmatistische Politikdidaktik. Making it explicit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schlag, Thomas (2019). Die Religionspädagogik und das Grundgesetz. Sondierungen zu einem dynamisch-geistreichen Wechselverhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT)*, 71(2), 142–158.
- Schmiederer, Rolf (1971). *Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Schmiederer, Rolf (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Schumpeter, Joseph A. (2005). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie* (8. Auflage). Tübingen: Francke.
- Szukala, Andrea & Oeftering, Tonio (2020). Partizipation und Protest. Eine neue Agenda für die politische Bildung. In Andrea Szukala & Tonio Oeftering (Hg.), *Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 7–25). Baden-Baden: Nomos.
- Szukala, Andrea (2020). Politische Bildung und demokratische Spaltung. In Andreas Szukala & Tonio Oeftering (Hg.), *Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 51–68). Baden-Baden: Nomos.
- Zimmermann, Christian (2016). Das uneingelöste Potential des Beutelsbacher Konsenses. In Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 343–351). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.