

Die Macht des Volkes „lernen und leben“ ...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs

Roland Reichenbach

„Wer gehorchen muss, kann nicht mehr zustimmen,
wer befehlen kann, muss nicht mit Argumenten überzeugen“
(Josef Kopperschmidt 1980, 113f.).

„Unter den Bedingungen der Demokratie
wird am wenigstens beachtet,
dass falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie
auf die falsche Bahn bringen“
(Giovanni Sartori 1992, 11).

Vorbemerkungen

„Demokratie“ und „demokratisch“ gehören in unseren Breitengraden zu den positiv besetzten Wörtern und sind somit geeignete Kandidaten für strategischen und taktischen Gebrauch. Dass „Demokratie = gut“ und „undemokratisch = schlecht“, die entsprechenden Begrifflichkeiten allein schon *emotional* „überzeugen“, also zum politisch korrekten Vokabular gehören und Beispiele für „loaded language“ darstellen, ist Erfolg und Problem zugleich. Wenn der Kopf bei Darbietung dieser Wörter automatisch zu nicken beginnt, denkt in ihm wahrscheinlich gerade keiner so recht nach. So wird denn auch „demokratische“ Erziehung – im Unterschied etwa zu autoritärer oder fehlender Erziehung – ganz allgemein für wichtig und gut erachtet. Inwiefern aber das „Volksheerschaftliche“ ein passendes Attribut für gute Erziehung ist, mag weniger evident sein. Das ändert wenig daran, dass der gute Ruf, den Demokratie heute – vielerorts und glücklicherweise – genießt, eher „jungen Datums“ ist. Der „großen Mehrheit der Philosophen, der Staatswissenschaftler und der Politiker galt sie meist als denkbar schlechte Staatsform“ (Schmidt 1995, 16). Zumindest gibt es eine Tradition der ambivalenten Haltung gegenüber Demokratie, u. a. eine Skepsis gegenüber dem Vorhandensein hinreichender Fähigkeiten und Dispositionen der Bürger (und später auch Bürgerinnen), um Demokratie zu verwirklichen. Seit der Antike kann – mit Unterbrüchen – eine Demokratiekritik nachgezeichnet werden, die das demokratische Selbstregieren u. a. deshalb ablehnt, weil es schlecht informierten Mehrheiten zu Entscheidungs- und Deutungsmacht verhelpe und gegenüber moralischer Wahrheit indifferent sei. Erst nach dem zweiten Weltkrieg konnte sich Demokratie einen so guten Namen machen, dass sie auch *moralisch* positiv konno-

tiert wurde und in der Folge nun vielmehr *Demokratiemerkritik* suspekt geworden ist (vgl. Sartori 1992). Während Demokratie in der Vorkriegs- und Zwischenkriegszeit im Europa des 20. Jahrhunderts noch in *elitistischer* Manier kritisiert worden ist, etwa als „Kult der Inkompetenten“ (Faguet 1911), der eine egalitäre Kultur von Dilettanten hervorbringe und „wahre Bildung“ zunehmend verdränge (vgl. Kassner 1910), wird Demokratie im Anschluss an die Schrecken der nationalsozialistischen Barbarei zur sehr wenig ambivalenten Hoffnungsträgerin auch im Erziehungs- und Bildungsgedanken, wiewohl die enge Verbindung von Demokratie und Erziehung natürlich schon früher – etwa von Dewey (1916) – postuliert worden ist. Grundlegend ambivalent ist noch die Haltung Jean-Jacques Rousseaus gewesen; er darf als einer der vehementesten Vertreter der Direktdemokratie und zugleich als einer ihrer größten Skeptiker gelten. Im 1762 erschienenen *Contrat social (Du Contrat social ou principes du droit politique)* schreibt er: „S'il y avait un peuple de dieux, il se gouvernerait démocratiquement“, fügt aber gleich hinzu: „Un gouvernement si parfait ne convient pas à des hommes“ (III. Buch, 4. Kapitel; 1974, 106). In der Tat lässt Rousseau keinen Zweifel daran aufkommen, dass sein Ideal der Basisdemokratie Utopie ist und bleiben muss. Im gleichen Kapitel ist zu lesen: „A prendre le terme dans la rigueur de l'acceptation, il n'a jamais existé de véritable démocratie, et il n'en existera jamais. Il est contre l'ordre naturel que le grand nombre gouverne et que le petit soit gouverné“ (ebd., 105). Doch diese ambivalente Bindung an die Vorstellung „Demokratie“ kann auch heute noch in vielerlei Hinsicht überzeugen.

Das demokratische Ideal suggeriert die Möglichkeit von Herrschaftsfreiheit bzw. das Identischsein von Herrschenden und Beherrschten, andererseits kann gerade mit dem Majoritätsprinzip – als einer nicht selbstverständlichen „Operationalisierung“ demokratischen Entscheidens – nicht verhindert werden, dass dem Einzelnen „keineswegs die Möglichkeit der Mitbestimmung (verschafft wird), mit der gemeinhin für Demokratie gewonnen wird“ (Müller 1995, 130). Nach Platon, der Demokratie aus hier nicht zu erläuternden Gründen ablehnt, gehört schon Aristoteles zu den *kritischen Befürwortern*. Zwar sei sie nicht gut, sicher nicht die ideale Staatsform, aber unter den real vorkommenden Staatsformen die am wenigsten schlechte Fehlform. Denn je höher das Ideal, desto schlimmer die korrespondierende reale Fehlform. So geht die für Aristoteles beste Staatsform, nämlich das Königtum, zwangsläufig in die schlechtesten Realform über, die Tyrannis; der „nichtswürdige König wird zum Tyrann“, so Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik* (1995). Während ein König an das Wohl seiner Untertanen denkt, ist der Tyrann nur auf seinen eigenen Vorteil bedacht¹. Die zweitbeste Staatsform, die (*ideale*)

1 „Die Tyrannis ist das Gegenteil vom Königtum. Denn der Tyrann verfolgt seinen eigenen Vorteil. Auch ist es bei ihr so recht augenscheinlich, dass sie die schlechteste Staatsform“

Aristokratie geht in die zweit schlechteste Staatsform über, die (reale) Oligarchie, bedingt durch die „Schlechtigkeit der Machthaber, die die Güter des Staats wider Verdienst verteilen, alles oder das meiste davon für sich behalten, die Ämter immer in die gleichen Hände legen und den Reichtum als das höchste Glück ansehen. Da regieren also wenige und Schlechte anstelle der Tugendhaftesten und Tüchtigsten“ (ebd.). Die drittbeste (*ideale*) Staatsform, die Timokratie, geht in die am wenigsten schlechte (und reale) Staatsform, die Demokratie über, „denn diese beiden grenzen aneinander“ (ebd.). Die Demokratie finde „sich vornehmlich in den Häusern, wo der Herr fehlt – denn da sind alle gleich –, und wo das Oberhaupt schwach ist und jeder tut, was ihm gefällt“ (a.a.O., 1161a, 199).

Die folgenden Erläuterungen stellen im ersten Teil eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Metaphoriken der Demokratie dar, u. a. Sport- und Wettkampfmotiv, dann aber vor allem die pädagogisch virulenten organischen Metaphern, mit denen ein Verständnis – und eine entsprechende Rhetorik – zum Ausdruck kommt, welche moderne Gesellschaft zumindest implizit und aus pädagogischer Sicht als Großgemeinschaft zu begreifen scheint. Im zweiten und kürzeren Teil werden Agora- und Arena-Metaphoriken bemüht, mit welchen die Aufgaben der demokratischen Bildung und Erziehung hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen der diskursiven Auseinandersetzung befragt werden können. In diesen Zusammenhang interessieren die meist unberechtigte Klage über die politische Apathie großer Bevölkerungsteile in demokratischen Gesellschaften und die Bedeutung unlösbarer moralisch-politischer Konflikte. Da der politische Raum auch in Demokratien in Fragen der Bedeutung von Wahrheitsansprüchen und der personalen Tugend der Wahrhaftigkeit als ambivalent einzuschätzen ist, erfolgen im abschließenden dritten Teil, sich an Hannah Arendt orientierende Erörterungen zu diesem Verhältnis – Wahrheit und Demokratie –, welches für das Verständnis der *personalen* Bildung in der Demokratie fruchtbar erscheint.

1 Metaphern der Demokratie

1.1 Sport und Wort

Beispielsweise der Schweizer Altbundesrat Adolf Ogi benutzte im Kontext politischer Überzeugungs- und Überredungsversuche im Wesentlichen Sport-

ist; das aber ist das Schlechteste, was das Gegenteil vom besten ist“ (Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 1160b, 1995, S. 198).

2 Vgl. zu den Abschnitten 1.1 bis 1.4 Reichenbach (2007a)

metaphern und, wohl weil er aus dem Berner Oberland stammt, auch Bergsteigemetaphern. Damit ist er gar nicht allein. Mit Sportmetaphern kann man sich im politischen Feld gut verständlich machen, da es im Sport wie in der Politik vor allem um fairen – oder unfairen – *Wettkampf* geht. Der politische Wettkampf wird weniger mit Muskeln als mit Worten geführt. Gemeinsam haben Sport und Politik, dass sie kulturhistorisch betrachtet Überwindungsformen der kriegerischen Auseinandersetzung darstellen: Sport statt Krieg⁴ und Wort statt Gewalt. Der Mundwettkampf und der Muskelwettkampf – bzw. homo politicus und homo sportivus – haben die bloße Aggression und physische Gewalt überwunden. Allerdings nicht ganz und nicht immer dauerhaft. So kann man etwa als Eishockeyspieler, sollte man seine Anliegen innerhalb der offiziellen Spielregeln nicht durchsetzen können, die Fäuste einsetzen, und eine Nation kann der anderen den Krieg erklären. Dennoch ist Krieg nicht die „Fortsetzung“ der Politik mit anderen Mitteln, wie mit der Clausewitzschen Formel gerne behauptet wird, sondern vielmehr der *Abbruch* und das *Ende* der Politik. Das Wesen bzw. der „Stoffwechselprozess des Politischen“, um es mit Meyer (1994, 187) metaphorisch zu formulieren, ist der Dialog. Ohne ihn gibt es im Grunde keine Politik, höchstens unvermeidbare, „bloße“ Politik (vgl. Arendt 1996), d. h. institutionalisierte Problemverwaltung und mehr oder weniger routinierte, kollektive Entscheidungsabwicklung. Doch was soll man sich unter „Dialog“ vorstellen: Sportliche Argumentation? Wechselseitige Drohgebärden? Vernünftige Diskurse auf hohem Abstraktionsniveau? Wilde Debatten? Palaverkultur? Verständiges Miteinander? Überzeugungspraxis, Überredungspraxis oder beides? Dass Politik mit Kampf zu tun hat – namentlich dem Kampf um Macht – und politische Bildung demzufolge mit dem Verstehen dieses Kampfes (d. h. Urteilskraft bzw. Urteilskompetenz) und den Möglichkeiten, daran zu partizipieren (d. h. Handlungsbereitschaft und Handlungskompetenz), ist keine Neuentdeckung. Dennoch wird ein Teil der politischen Bildung, insbesondere jener, der sich gerne in der Nähe der demokratischen und moralischen Erziehung situiert, meist gegenteilig verstanden und mit Metaphern versinnbildlicht, die eher mit Ausgleich, Frieden und Konsens und weniger mit Agon⁵, Kampf und Macht zu tun haben.

„Argumentieren ist Krieg“. Mit diesem Metapherbeispiel beginnen Lakoff und Johnson (2000/1980) ihre so intelligente wie kühne Metaphertheorie (S. 12). Die These: Wir verstehen, was Argumentieren ist, weil wir

3 Dies im Unterschied zum *Turnen*, in welchem es ebenfalls um Fairness, aber nicht oder kaum um Wettkampf geht.

4 Erinnerung sei an die „olympische Idee“ und den „heiligen Waffenstillstand“ in der griechischen Antike (Decker 1995).

5 Agon (*agón*) bedeutete im antiken Griechenland sowohl Versammlung als auch Wettkampf im sportlichen oder aber geistigen Sinn.

verstehen, was physische Gewalt bzw. kriegerische Auseinandersetzung ist, d. h. wir strukturieren den Zielbereich ‚Argumentation‘ aus dem Herkunftsbereich ‚Krieg‘ bzw. ‚physische Auseinandersetzung‘ (vgl. Lakoff/Wehling 2008) heraus. Dass der Argumentationspraxis das kriegerische Moment anhaftet, davon zeugen nach den Autoren Formulierungen wie: „Ihre Behauptungen sind *unhaltbar*“. „Er *griff jeden Schwachpunkt* in meiner Argumentation *an*“. „Seine Kritik *traf ins Schwarze*“. „Ich *schmetterte* sein Argument *ab*“. „Ich habe noch nie eine Auseinandersetzung mit ihm *gewonnen*“. „Sind Sie anderer Meinung? Nun, *schließen Sie los!*“. „Wenn du nach dieser *Strategie* vorgehst, wird wer dich *vernichten*“. „Er *machte* alle meine Argumente *nieder*“ (Lakoff/Johnson, ebd.). Die Versuche, Argumentieren nicht als Krieg zu versinnbildlichen, sondern etwa als Tanz zu begreifen oder als gemeinsame Reise oder ähnliches, vermögen kaum zu überzeugen. Der argumentative Diskurs gleicht nun einmal eher einem Boxkampf als dem Wiener Walzer; geht es doch darum, die *Positionen* des Gegenübers (argumentativ) *anzugreifen* und zu *schwächen* und die eigenen Positionen (= Sichtweisen) zu *stärken* und zu *schützen*. Diese alte Einsicht zu verschleiern, mag vielleicht pädagogisch motiviert sein, aber der pädagogische Wert, der darin liegen soll, ist gering. Die Argumentationspraxis besitzt allerdings nicht nur ein kriegerisches, sondern auch ein theatrales und – freilich – sportliches Moment. Politische Diskurse gleichen dem *Theater*, und auch der Sport, insbesondere der Wettkampfsport, ist voll von theatralem Momenten; und so sind auch Theatermetaphern seit gut zweieinhalb Tausend Jahren gebräuchlich, wenn über Geschichte und Politik nachgedacht wird (Arendt 1996).

1.2 Demokratie als Organismus

Betrachten nun aber Pädagogen die politische Kommunikationsform und die Demokratie, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie dabei auf *organische* Metaphern zurückgreifen. Das verwundert wenig, weil die organischen Metaphern vielleicht die ältesten überhaupt sind, bei Homer und den Propheten schon längst gebräuchlich (Demand 1978). Es kommt hinzu, dass insbesondere die Wachstumsmetapher – als ein wichtiges Exempel und Element der Organismusmetaphorik – wohl für sehr viele Pädagoginnen und Pädagogen das attraktivste Bild für Erziehung und Bildung darzustellen scheint. Wohl ergreift ein Pädagogik-Studium insbesondere, wer das Kind als Pflanze begreift. Und so trifft es sich, dass die Metapher KIND = PFLANZE kompatibel mit der Metapher demokratische GESELLSCHAFT = ORGANISMUS ist. Wer im Kind hingegen einen „kleinen Erwachsenen“ sieht, mit dem kann etwas nicht in Ordnung sein – wahrscheinlich wird aus ihm kein „guter“ Pädagoge werden, denn: „Kinder sind anders“. Das Montessorische *Kinder*

sind anders ist eine pädagogische Megametapher, Ausdruck einer etwas skurrilen Alteritätsphilosophie bzw. besser: Alteritätsreligion. Die Metapher KIND = ANDERS könnte als „absolute Metapher“ (Blumenberg 1999) diskutiert werden, sie ist sakral, wohl Abglanz der Metapher GOTT = UNFASSBAR. Damit soll gesagt sein: Metaphern transportieren Moral. Gute Pädagogen sind Gärtner ... (und nicht etwa Floristinnen, die mit den Pflanzen zu gestylt und ästhetisiert umgehen, auch nicht Waldarbeiter, die zu grob und ungehobelt sind, sondern tatsächlich Gärtner im häuslichen Sinn: Der Gärtnerpädagoge steht dem *Oikos* näher als der *Agora*).

Der Organismismetapherpädagoge sieht – naturgemäß und mit seinem feinen Blick für das „Natürliche“ – auch die Gemeinschaft als Organismus, und die Gemeinschaft als Gemeinschaft, also auch als Organismus. Organismen brauchen Nahrung, einen Nährboden, um den man sich kümmern muss. Sie sind fragil, sie können *erkranken*, sie können sich in die falsche Richtung hin *entwickeln* und ganz *widernatürliche* Erscheinungsformen annehmen. Organismen können aber auch *aufblühen*, sich *entfalten*, und sie können, bei richtiger Kultivierung – pädagogischer Hege und Pflege –, wenn sie krank sind, wieder *gesund*. Auch der gesellschaftliche Organismus kann erkranken, kann pathologische Teilsysteme⁶ ausbilden. Es können sich in der Gesellschaft „Geschwüre“ bilden, Krebszellen und Krebsgeschwüre zu wuchern beginnen – Korruption, Rechtsextremismus, Xenophobie, Drogensucht, Gewalt, Lethargie und Apathie –, die man bekämpfen muss. Die Grenzen zwischen der „Krankheit als Metapher“ und der „Metapher als Krankheit“ beginnen zu verschwimmen (Sontag 1989). So treffen sich organische Metaphern manchmal mit den Metaphern des Kampfes und des Krieges⁷. Teile der Gesellschaft können offenbar so *krank* werden, dass homöostatische und/oder *minimal invasive sozialpädagogische, juristische oder polizeiliche Strategien* und *Interventionen* nichts mehr auszurichten vermögen. Wird der Organismus nicht kultiviert, so höhlen sich demokratische Systeme von innen her langsam aus, imploidieren, brechen vor Altersschwäche zusammen oder verfaulen in irgendeiner Form. Das ist die Rache für die mangelnde Bereitschaft, sich zu erneuern und die gesellschaftlichen Subsysteme zu pflegen. Aus blühenden Mischwäldern werden unwirtliche Dickichte oder triste Monokulturen, dunkle Stangenäcker, fette Wiesen versumpfen, Getreidefelder trocknen aus. Auf der anderen Seite können ganze Landschaften *aufblühen*, und die Wirtschaft und die Menschen mitten drin, oder sie blühen nicht auf und es

6 Systemtheorien sind Ausdruck eines organischen Metaphergebrauchs (vgl. Lüdemann 2004).

7 Heilen und bekämpfen gehören zusammen. Das medizinische Vokabular (Eingriff, Operation, Krebszellen angreifen und eliminieren etc.) ist mit dem militärischen in vielerlei Hinsicht identisch, wie Sloterdijk (1983) mit seiner Analyse von „Kardinalzysymen“ überzeugend illustriert hat.

stellt sich heraus, dass es sich nur um ein Versprechen eines Politikers gehandelt hat, der gerne in organischen Metaphern spricht.

Jedenfalls mögen alle das Organische, höchstens streiten sich Metaphern des Blühens und des Fruchtens, aber alle mögen das Organische. So haben die Kulturen ihre Blütezeit, die Epochen ihren Anfang, ihren Höhepunkt und ihr Ende oder ihren Niedergang: so war es für die *alten* Griechen, die *alten* Germanen, die *alten* Deutschen, die *alten* Chinesen und so wird es für die vielleicht nicht mehr so *jungen* Amerikaner sein. Wer eine blühende Demokratie will, muss mit der Saat und den Sprösslingen sorgsam umgehen: „Preparing our children for their later role as citizens in a liberal democracy implies *cultivating* intellectual virtues with regard to political sphere“ (Stout/Spiecker 2002, 248; Hervorhebung R.R.). Zu den Ingredienzien der blühenden Demokratie gehören die Tugenden ihrer Bürger/innen: „Traits like open-mindedness, tolerance towards rival views and respect for evidence are regarded as virtues because they are functional for a *flourishing* liberal democracy“ (ebd.; Hervorhebung R.R.). Die intellektuellen Tugenden, etwa die aufrichtige Rede, müssen *kultiviert* werden „just like the *cultivation* of the moral virtues that are constitutive of liberal citizenship, is necessary for a *healthy and stable* democracy“ (ebd.; Hervorhebung R.R.). Brauchen nun *blühende und gesunde* Demokratien Schulen, in denen die Demokratie im Kleinen *blüht*? Die Schule als *embryonale* Gesellschaft ist eine liebgewordene Metapher, d.h. eine ebenso abweichende Rede wie die Schule als *Polis*...

Was „blühende liberale Demokratien“ nun aber sind, vermögen Pädagogen kaum überzeugend mitzuteilen. Sollten es etwa Gebilde sein, die vor allem von Toleranz, Offenheit, Wahrheitsliebe und Wechelseitigkeit geprägt sind? Sind diese und andere Tugenden also nicht die Voraussetzungen von blühenden Demokratien, sondern diese selbst? Solche moralisch aufgeladenen Vorstellungen, die sich den Vorwurf des Tautologischen gefallen lassen müssen, werfen die Frage auf, ob ohne *demokratiethoretische* Referenz, insbesondere in *institutioneller*, d.h. auch rechtlicher, politischer und ökonomischer Hinsicht, überhaupt angemessene Aussagen zu Bildung und Erziehung in der *Demokratie* gemacht werden können.

1.3 Der Ameisenstaat

Am 19. Juli 1922 hielten die Unterrichtsminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland fest, dass die Schule die Aufgabe habe, den Schutz der Republik zu stärken: „Die Mitwirkung der Schule an der inneren Festigung der Republik umfasst Maßnahmen der staatsbürgerlichen Erziehung und der Disziplin“ (Flessau 1979, 71), dabei sollte vor allem auch die politische Bil-

dung der Lehrerschaft (!) berücksichtigt werden. Das Motto hieß: „Staatsgesinnung wecken!“. Das lässt sich heute so nicht mehr sagen, die Rede von blühenden Demokratien, denen die Schule zu dienen habe, erscheint „offener“ und „toleranter“, weniger „politisert“, dafür eben vor allem moralisiert. Die Beispiele für „politiserte“ Formen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung schrecken nur ab. „Politisert“ waren etwa die Adolf-Hitler-Schulen, in denen die Politische Bildung, die körperliche Erziehung und vor allem die Charaktererziehung über die intellektuelle Schulung dominierten (Flessau 1979, 23). An den Volksschulrichtlinien von 1939 lassen sich eine Reihe von Einblicken in die nationalsozialistische Pädagogik und ihre Auswirkungen auf die Schule aufzeigen: „Schule wird, mit staatlichem Auftrag, zu einem Werkzeug der Politik dadurch, dass alle Fächer gleicherweise, aber mit unterschiedlichen Möglichkeiten, politische Bildung zu betreiben haben“ (ebd., 90) – politisierte politische Bildung als „fächerübergreifendes Prinzip“, wie man heute sagen würde⁸. Simbild bzw. Metapher für die scheinbar organische Organisiertheit des Staates ist der Ameisenstaat. Er stellt das Gegenbild zu den liberalen Prinzipien der Weimarer Gesellschaft dar und verkörpert den Wunsch nach gemeinschaftlicher Unterordnung⁹. Die erlebte Atomisierung der Gesellschaft, „in der alles in individuelle Einzelteile zersprengt ist, die unverbunden nebeneinander stehen“ (Porombka 2002, 112) – rief „Ameisenfanatiker“ (ebd., 111) auf den Plan. Diese kennzeichnen das Zerstückelte, Zersplitterte und Spezialisierte als „entfremdet“ und sprechen die Empfehlung aus, sich am Termitenstaat zu orientieren (ebd., 112). In seiner Rektoratsrede über die Erziehung zum politischen Menschen schreibt Karl Escherich, Universität München, im Jahre 1934: „Millionen von Individuen leben auf engem Raum beisammen, und zwar nicht einfach nebeneinander, sondern füreinander. Keines der Individuen lebt für sich, sondern jedes lebt im Dienste der Gemeinschaft“ (zit. n. Porombka 2002, 112). Doch die anti-liberale, anti-gesellschaftliche und anti-politische Auffassung taucht bis weit in die 1960er Jahre hinein, und auch später, immer wieder auf. Immer gilt: „*Du bist Glied einer Kette*“ (Gaugon 1954).

8 „Über jeden nur denkbaren Bildungstoff sind die Partielehren zu vermitteln, ist der Führererkult zu pflegen, individualistisches Denken und Verhalten zugunsten der namenlosen Gemeinschaft aufzugeben, die Identifikation des Schülers mit Volk und Führer zu ermöglichen, Rasseneberrasstsein zu erzeugen“ (Flessau 1979, 90).

9 Eine Studie über die geistige Haltung der deutschen Jugend aus dem Jahre 1932 kommt zum Ergebnis, dass der Liberalismus für den größten Teil dieser Jugendlichen tot sei: „Diese jungen Menschen haben nur unsagbare Verachtung für die ‚liberale‘ Welt übrig, die geistige Unbedingtheit geringschätzig Weltfremdheit nennt; sie wissen, dass Kompromisse im Geistigen aller Laster und Lügen Anfang sind“ (Sonthheimer 1962, zit. nach. Saftanski 1994, 241).

Nach Demandt (1978) können für Geschichte und Politik fünf große Metapherngruppen unterschieden werden, namentlich (1) organische Metaphern, (2) Jahres- und Tageszeiten-Metaphern, (3) Metaphern der Bewegung, (4) Metaphern aus der Technik und (5) Metaphern aus dem Umkreis des Theaters. Es erstaunt wenig, dass für den Bereich der Politischen Bildung und der Demokratieverziehung vor allem organische Metaphern verwendet werden, unabhängig davon, ob die demokratische Gesellschaft als Ameisenstaat, Bienenstaat, Familiennation, Schicksalsgemeinschaft, Plurikultur oder Konsensgemeinschaft verstanden bzw. verklärt wird.

1.4 Demokratie-Erziehung als Gemeinschaftserziehung

In seiner Untersuchung zur Rezeption des gegenseitigen Unterrichts in Spanien und Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigte Caruso (2007) auf, dass der Rekurs auf Metaphern der familiären Führung bzw. auf Metaphern, welche familiäre Macht- und Autoritätsverhältnisse versimbolicieren, typisch für Deutschland gewesen ist, während das Problem und die Implementierung des mutualen oder gegenseitigen Unterrichts zur gleichen Zeit in Spanien vor allem von Metaphern der Öffentlichkeit und der Gesellschaftlichkeit eingerahmt worden sind. Im deutschsprachigen Raum zeigten die Deutungen von Macht- und Führungsverhältnissen „eine Tendenz zur organischen Ordnung, die auf Konsens, Aufopferung, Einheit und Stetigkeit der Autorität abstellte“ (Caruso 2007, 78). Dahingegen hätten in Spanien, Caruso zufolge, nicht die Familie – und auch nicht die Dorfgemeinschaft – jene Größe gebildet, mit welcher der gegenseitige Unterricht unter den Kindern bewertet worden sei, sondern die Dimension der Gesellschaft bzw. des Gesellschaftlichen (S. 79). Der öffentliche Charakter der Schule sei in den deutschen Staaten der damaligen Zeit trotz der seit der Aufklärung bekannten Vorstellung einer *öffentlichen* Bildung insgesamt kaum betont worden, vielmehr aber die Figuren des Familiären und der Gemeinschaft und die damit einhergehenden christlich geprägten Tugendansprüche (S. 82). Während in Spanien der Bruch zwischen Haus- und Schulerziehung weitgehend akzeptiert worden sei, habe sich die deutsche Pädagogik immer noch an Kommunikationsformen der Familie und der Mutter-Kind-Beziehung orientiert.

Was vor knapp zwei Jahrhunderten für den gegenseitigen Unterricht unter Kindern für deutschsprachigen pädagogischen Diskurs gegolten hat, scheint auch heute noch verbreitet zu sein. Die politische Bildung und demokratische Erziehung, exemplarisch in der Form der sogenannten „Demokratiépädagogik“ (vgl. Edelstein und Fauser 2001), ist im deutschsprachigen Raum – wohl auch im angelsächsischen, insbesondere dem amerikanischen, im Gegensatz zum lateinischen, etwa französischen Raum – zumindest latent

von Gemeinschaftsmetaphoriken geprägt. Da die prinzipielle Differenz zwischen den gemeinschaftlichen und den gesellschaftlichen Dimensionen von Demokratie demokratiepädagogisch nicht unbedingt beharrlich betont wird, scheint in Folge auch die Differenz zwischen *politischem Gebildetsein* und *demokratiekompatiblen und -tauglichem Verhalten*, d. h. zwischen *politischer Bildung* und *demokratischer Erziehung* weniger zu interessieren. Aus diesem Grund kann immer montiert werden, in den Schulen würde viel zu wenig für die demokratische Erziehung – bzw. und davon nicht unterschieden: für die politische Bildung – getan (... was im strikten Sinne ja auch zutreffen mag, ebenso wie für die ästhetische Bildung, die ökonomische Bildung, die ethische Bildung oder etwa die religiöse Bildung, aber auch für den Sport, die Musik, das Theater). Allerdings kann man auch mit guten Gründen argumentieren, dass Schulen in Westeuropa *in vielerlei Hinsicht* als „demokratisch“ zu bezeichnen sind, wenn denn diese Vokabel so wirklich geeignet wäre, um das Gemeinwesen zu bezeichnen, denn in Schulen werden Verhaltensweisen und Kompetenzen gefördert, eingetübt, ohne die das demokratische Ethos nur schwer bestehen könnte. Dass aber Schule *nie nur* demokratisch sein kann, ist ein Moment, in welchem sich die Begrenztheit aller politischen Schulbildung andeutet. Der Rede von der Schule als *Polis*, welche reformpädagogisch inspiriert immer wieder zu hören und lesen ist, haftet das Unaufrichtige oder wenigstens ein verklärendes Moment an. Schule kann gar keine *Polis* sein: die *Polis* kommt, wenn überhaupt, dann nur zwischen Gleichen und Freien zustande, zwischen Menschen, die sich nicht beherrschen lassen und nicht herrschen, die nicht befehlen können und nicht gehorchen sollen. Die *Polis* hat mit institutionalisierter Bildung und Erziehung und den dafür konstitutiven rollenkomplementären Kommunikationsverhältnissen wenig zu tun.¹⁰

Wird also primär auf organische Metaphern, auf Natürlichkeit und Biologie zurückgegriffen, so werden demokratische Gesellschaften letztlich als große Gemeinschaften und demokratische Erziehung und Bildung zumindest implizit als Gemeinschaftserziehung verstanden. Wer sich umgekehrt davon abheben will, muss Gesellschaft in ihrer Künstlichkeit, d. h. auch Künstlichkeit begreifen. Er oder sie mag – als Gegengewicht zur organischen Sicht –

¹⁰ Allerdings und dies als Zusatzbemerkung: Die *Polis* ist auch nicht der „Staat“, wie mit der Übersetzung von Platons *Politeia* als „Der Staat“ suggeriert wird (Roth 2004, 30). Die *Polis*, das „Organisationsprinzip und Verwaltungseinheit im antiken Griechenland der archaischen und klassischen Zeit, war kein Staat, da ihr die entscheidenden Wesensmerkmale der so bezeichneten politischen Form fehlten: Souveränität nach innen und nach außen, Konzentration und Selbstständigkeit der politischen Entscheidungs- und herrschaftlichen Zwangsgewalt durch stehende Heere und Bürokratie. Im Gegensatz zu dieser neuzeitlichen Organisationsform war die *Polis* kein verselbstständiger Apparat, sondern die autarke Bürgerschaft, die sich selbst bestimmte und regierte“ (ebd.).

die demokratische Gesellschaft vertragstheoretisch verstehen wollen. Doch auch der Vertrag ist „nur“ eine Metapher, also letztlich Ausdruck abweichender Rede. Und so ist auch die Rede von „educational contracts“ und „learning contracts“ pädagogisch bedenklich, als ob hier gleichberechtigte Vertragspartner eine Vereinbarung treffen würden. In diesem Zusammenhang erscheint der Verweis auf den Gesellschaftsvertrag ebenso fraglich, denn der Gesellschaftsvertrag ist – gerade bei Rousseau – vor allem ein *Gedankenexperiment*, keine Sozialpraxis oder Realität. Vertragstheoretisch würde im Rahmen politischer Bildung und demokratischer Erziehung auch weniger Gemeinschaftsgesinnung und Ausbildung der Prosozialität als vielmehr Einsichtsfähigkeit und die Stärkung der Urteilskraft interessieren, also jener Instanz, die über das Berechtigtsein gesellschaftlicher *Zumutungen* entscheiden soll.

1.5 Verstecken und hervorheben: die Politik der Metaphern

Nicht nur der Gesellschaftsvertrag, sondern die Gesellschaft selbst kann als eine imaginäre Institution betrachtet werden, sofern sie nämlich von ihren Mitgliedern vor deren geistigen Augen repräsentiert wird. Die Imagination – Einbildungskraft – ist für Arendt der Motor des Politischen (Arendt 1998). Wer für Dewey ist sie das wichtigste Instrument des Guten (Dewey 1988). Wer sich das „Ganze“ der Gesellschaft vorstellen will, muss seine Einbildungskraft nutzen, da sich das Ganze nicht erfahren oder wahrnehmen, sondern nur – selektiv und beispielhaft – einbilden lässt. Jede Konstruktion gesellschaftlicher Totalität, so die These Lüdemanns (2004, 13), kann nur von dem her verständlich werden, „was sie ausschließen will, ja muss, nämlich eine (jede) andere Konstruktion gesellschaftlicher Totalität. Jede Konstruktion gesellschaftlicher Totalität will in ihrem referentiellen Begehren den ‚Bürgerkrieg‘ rivalisierender Konstruktionen beenden – ein für alle Mal“. Nun ist es aber kaum so, dass sich die Menschen im Allgemeinen darüber den Kopf zerbrechen, wie sie die Gesellschaft repräsentieren, vielmehr geht es um implizite Repräsentationen, deren Grenzen und damit Identität sich durch negative Bezüge bestimmen. Wissen, wovon man sich abhebt, was man ablehnt – primär so konstituiert sich ja auch das politische Subjekt. „Être citoyen, c'est d'abord être contre“ (Nivat 2006, 205) – Bürger sein, das heisst zunächst *dagegen* sein.

Auch wenn eine Systematik der politischen Metaphern nicht zu erstellen ist oder willkürlich ausfällt (vgl. z. B. Hoinsle 1999), so sind organische und mechanische, aber auch andere Metaphern möglich „als kritische, als normative oder affirmative, als apologetische; sie treffen oft nicht die eigene Aussage, sondern gewinnen ihr Profil erst in der Abwehr einer (unterstellten)

anderen Metaphorik (im Rahmen mechanisch-organisch) oder eines falsch erscheinenden gesellschaftlichen Zustandes“ (Meyer 1969, 133). Positiv ausgedrückt besteht die Macht der politischen Metapher darin, dass sie – wenn eben vielleicht nur auch über den Umweg der Ablehnung von Alternativen – Natürlichkeit und Künstlichkeit der Gesellschaft, deren Konstruktion oder deren Naturgesetze evozieren, sie „veranschaulichen Ordnung, den gesellschaftlichen Zusammenhalt, gesellschaftlichen oder staatlichen Zwang. Sie können sich am Ende selber revidieren oder sich preisgeben oder sich aufheben. Sie sind nicht an dezidierte Theoreme gefesselt, sondern variabel“ (ebd.). Die Metapher dient in der politischen Kommunikation als Erkenntnis- und Erklärungsmittel der Welt und ist Mittel der Beeinflussung der Bürgerinnen und Bürger. Die Metapher bleibt als uneigentliche Rede immer suspekt, so richtig zu überzeugen vermag sie nicht. Seit der Körper des Königs verschwunden ist, organisiert sich die Demokratie um diesen „leeren Platz“ herum (Lüdemann 2004). Alles darf hinterfragt werden, wenn es das Zentrum nicht mehr gibt, wenn es nicht mehr personalisiert werden kann. Die Demokratie, die nach Luhmann (1986, 216) immerhin zu den „unwahrscheinlichen evolutionären Errungenschaften“ gehört, wird vom Medium des politischen Systems bestimmt, d. h. von Macht. Sie ist – in der Binarität von „Macht versus Ohnmacht“ – der Code für die systemspezifische Kommunikationsform (und nicht etwa Geld, Glaube oder Wahrheit). Demokratie ist die „Spaltung der Spitze des ausdifferenzierten politischen Systems durch die Unterscheidung von Regierung und Opposition“ (ebd., 208). Oppositionsmangel und Diktatur sind für Luhmann das Gleiche, doch die benannte Spaltung auch Grund für den ewigen Streit und Konflikt. Demokratie ist die Lebensform des Konfliktes und der Dissensrechte. Einheitliche Integrationsmodelle mögen Gemeinschaft angemessen repräsentieren, aber nicht demokratische Gesellschaften. „Dass es kein Gesetz mehr gibt, dessen Aussagen nicht angefochten und Peripherie der Gesellschaft nicht mehr repräsentiert werden können; dass Zentrum schließlich die soziale Spaltung nicht mehr dauerhaft durch das Bild einer imaginären Einheit überblendet werden kann – all dies macht die demokratische Gesellschaft [...] zu einer ungreifbaren, unbeherrschbaren Gesellschaft; all dies macht die Demokratie zu derjenigen politischen Form, in der sich die Gesellschaft die für die konstitutive Unbestimmtheit nicht mehr verbirgt“, in der sie ihrer Nichtidentität auf Unbestimmtheit *offenhaltend* Weise Rechnung trägt“ (Lüdemann 2004, 201). Es gehe – so Lüdemann in Anlehnung an Lefort – immer nur darum, real existierende Konflikte durch das Bild einer hypostasierten Einheit zu „überblenden“. Dies geschieht immer dann, wenn ritualisierte Formen der Konfliktlösung nicht mehr ausreichen, um der gesellschaftlichen Spaltung Sinn und Form zu geben...

2 Zwischen Agoraphilie und Agoraphobie

2.1 Demokratie als Arena

Lester Milbrath (1977) unterscheidet – was die *politische* Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern angeht – zwischen *Gladiatoren*, *Zuschauern* und *Apathischen*. Während die wenigen Gladiatoren – in der Regel Politikerinnen und Politiker, aktive Parteimitglieder oder sonst politisch engagierte Menschen – in der demokratischen Arena um Gestaltungsmacht, Veränderung und Ansehen kämpfen, werden sie von den zahlreichen Zuschauern auf der Tribüne – von interessierten und informierten Bürgerinnen und Bürgern also – in ihren Taten und Sprechhandlungen verfolgt und kritisch beurteilt. Außerhalb der Arena und fern der Zuschauerplätze gehen die sogenannten Apathischen, die den politischen Wettkampf weder befolgen noch auch überhaupt den Zugang zu den Arenen der Politik suchen, ihren alltäglichen Tätigkeiten nach.¹¹

2.1.1 Apathie

Apathie ist der Zustand der Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit und eine wenig schmeichelhafte Diagnose. Doch es mag im Einzelfall bloss eine moralisierende Suggestivdiagnose sein: Die politisch Inaktiven sind ja nicht *generell inaktiv* und politische Aktivität ist sicher nicht *generell begriffsenswert*. Als ob es nicht auch darauf ankäme, wer mit *welchen Mitteln* und *Zielen* politisch aktiv wird. Politische Apathie ist ein Schimpfwort – dies im Unterschied zu anderen Apathien: Wer sich etwa überhaupt nicht für Sport interessiert oder für die bildenden Künste oder für die Natur, den würde man kaum als „apathisch“ kritisieren. Kurz: der Bereich der Apathie ist ein *Universum*, während es sich bei der Aktivität und Wohlinformiertheit immer nur um relativ kleine Bereiche des menschlichen Einzellebens handeln kann. Wichtiger als die Frage, wie viele Bürgerinnen und Bürger sich – generell – politisch aktiv engagieren, erscheint die Frage, ob in der Gesamtheit der Gesellschaft Verhaltensweisen vorwiegen, welche das demokratische Ethos stützen oder zumindest kompatibel mit ihm sind. Es ist zu vermuten, dass dieses Ethos – welches es zu erläutern gälte und welches demokratiepädagogisch zu Recht so interessiert – gerade auch von der sogenannten apathischen Mehrheit mitgetragen wird, von sogenannten „normalen“ Menschen, die ein halbwegs sinnvolles und würdiges Leben und Zusammenleben anstreben und vielleicht auch verwirklichen. Aus dieser Sicht der demokratischen Erziehung

11 Vgl. zu Punkt 2.1 Reichenbach (2006)

und Sozialisation, die in Anlehnung an John Deweys Unterscheidung zwischen demokratischer Lebensform und demokratischer Staatsform zu erläutern wäre, ist es natürlich immer „noch“ bedeutsam, ob eine *politische* Kultur existiert, die diesen Namen verdient. Doch fundamentaler geht es darum, ob die „passive“ Mehrheit in ihren lebensweltlichen Bezügen *kulturell-argumentative Strategien* in jenen Belangen pflegt, die auch mit den *unpolitischsten* aller Kommunikationsformen „gelöst“ werden könnten, nämlich mit Anweisung, Androhung und Befehl.

Schließlich wäre eine weitere positive Seite des „Apathischen zu vermerken, nämlich, das Fehlen von Übereifer und krankhaften Leidenschaften, die das demokratische Ethos, historisch betrachtet, wohl insgesamt mehr und öfter bedrängt, gefährdet und zwischenzeitlich ganz zerstört haben, als die Indifferenz der Apathischen¹². Nur, dieser Aspekt wird mit pejorativen Bezeichnungen wie „apathische Masse“ oder „unpolitischer Bevölkerungsteil“ etc. ironischerweise meist unterschlagen und der „politisch Apathische“ erscheint im ungünstigen Lichte mangelnder Bildung, als uninformatiert, uninteressiert, gleichgültig, und nicht selten als etwas dämlich, sicher als naiv. Kurz: Wer nicht politisch *partizipiert* – zumindest in der Partizipation des Zuschauers –, mit dem stimmt offenbar etwas nicht, er kann vielleicht nichts dafür, aber es wäre allemal begrüßens- und anstrebenswert, ihn zur politischen Partizipation zu bringen...?

2.1.2 Die Bedeutung der Zuschauer

Politisches *Interesse* kann Hand in Hand mit politischer *Inaktivität* gehen, namentlich bei den Millionen von „Zuschauern“, die auf ihren Beobachtungsposten, manche ganz nahe, manche weit weg von der Arena, den riesigen Zuschauerraum bilden und die verhältnismäßig kleine Schar von Gladiatoren in der Zahl freilich hundertfach, tausendfach und zehntausendfach überlegen, aber in der Regel kaum eine Chance zur unmittelbaren und allseitigen Partizipation in der Arena. Und dies liegt nicht an den hier gebrauchten Metaphern und ist im Medienzeitalter auch nicht primär ein räumliches Problem, vielmehr es solches immer auch bleiben wird.

Gemeinsam ist diesen Zuschauern, dass sie sich – dies im Unterschied zu den Gladiatoren – die Hände nicht schmutzig machen (müssen) und, was gut

¹² Ganz abgesehen davon transformierte sich die Apathie (*apatheia*) von der Unempfindlichkeit und Affektlosigkeit (Aristoteles) bei den Kynikern in die Gemütsruhe und wurde von den Stoikern als das dem weisen und tugendhaften Menschen angemessene Verhalten verstanden. Der sogenannten geläuterten und nicht stumpfsinnigen Apathie wird auch in der Neuzeit durchaus Positives abgerungen, wird sich doch auch als Mittel zur Glückseligkeit verstanden (Spinoza, Kant).

und recht ist, meistens besser wissen. Die Zuschauer haben den (freilich immer vermeintlichen) Überblick, sie können differenzierte Kommentare abgeben, sie können auch primitive Kommentare am Stammisch abgeben, aber selbst dann zehren sie – was die Politik betrifft – wenn nicht vom Ausdruck, so doch zumindest vom Abglanz des *bios theoretikos* und der *vita contemplativa*. Wer im Unterschied dazu wie die Gladiatoren mitten in der *vita activa* steckt, der kann letztlich nicht wissen, was er tut oder bewirkt, er hat keinen Überblick, ihm fehlen die Pausen ruhigen Nachdenkens, er wird von einer Entscheidungssituation in die andere geworfen und immer muss er so tun, als ob er genau wüsste, was er tut (natürlich ist er in Einzelfällen sehr gut informiert, aber eben nicht in allen Fällen, in denen er Entscheide zu fällen hat). Die Zuschauer sind, wenn alles gut geht, die politisch gebildeten Bürgerinnen und Bürger – sie verfügen über das nötige Wissen bzw. sollten darüber verfügen. Es ist nicht *primär* bedeutsam, ob sie sich aktiv engagieren. Bedeutsam ist, dass sie weiterhin observieren und kommentieren. Aktiv sein, heißt in Bezug auf politische Bildung oder demokratische Gesinnung zunächst gar nichts, auch gefährliche Dummköpfe können aktiv sein. Werden die politisch ungebildeten Köpfe aktiv (fromm zu glauben, es gäbe nur wenige davon), wird das demokratische Ethos teilweise dramatisch auf seine Tauglichkeit geprüft. Es wäre also insgesamt besser, dass jene, die nichts von Politik verstehen, sich auch nicht um sie kümmern. Diese schon in Platons *Alkibiades* formulierte Sicht passt vielleicht nicht in die *political* und *educational correctness* des pädagogischen Demokratiediskurses, doch nur deshalb wird die Idee, wonach in modernen Massengesellschaften möglichst viele Menschen politisch aktiv sein sollten, auch nicht besser. Aus „Apathischen“ können „Zuschauer“ werden, aus „Zuschauern“ können „Gladiatoren“ werden – „können“, nicht „sollen“: sie *sollen können* (nicht alle, aber manche, genügend...). Wo es nur noch Gladiatoren gäbe und keine Zuschauer, auch keine Apathischen, wo sich also die aktivistische Ideologie verwirklicht hätte, wäre das Chaos perfekt: es gäbe keine Korrekturen, keine Übersicht, kaum intelligente Kommentare, die nur in der *vita contemplativa* zustande kommen können. Kurz: dass das demokratische Ethos auch in der politischen Arena überhaupt verwirklicht werden kann, ist größtenteils den Zuschauern zu verdanken.

Natürlich: Genau so wenig wie die politisch Apathischen nicht generell apathisch sind, genau so wenig kann der Zuschauer des politischen Geschehens immer nur in der *vita contemplativa* verhaftet bleiben und nur zuschauen. „Wenn das Staunen der Anfang des Denkens ist, dann ist der Denker immer der Zuschauer“, notierte Hannah Arendt in ihren Denktagebüchern (2002, 797), und: „Das Schauspiel der Welt bestaunen bedeutet: Ich ziehe mich von der Welt zurück, um sie wie ein Schauspiel zu betrachten – bei den Griechen, als ob ich göttlich wäre, bei Kant: als wäre ich der Richter; in bei-

den Fällen [...] als wäre ich keine bloße Erscheinung, als würde ich nicht verschwinden. Im Schauspiel versunken, von Staunen erfüllt, befinde ich mich über allen Erscheinungen und habe meinen Standpunkt und damit [...] meine Meinung, verloren, besser: aufgegeben. Ich urteile nun, als wenn ich nicht teilnehme. Diese ‚Unparteilichkeit‘ (nicht Teil, nicht Partei zu sein) ist vielleicht ‚unmenschlich‘“ (ebd.). Immer wieder muss man partizipieren, teilnehmen und teilhaben: aber warum sollte der Ort dieser Teilnahme und Teilhabe unbedingt und für möglichst alle die Politik sein? Wer teilmimmt, muss Stellung beziehen. Partizipation ist Stellungnahme und -Parteilichkeit; der Zuschauer nimmt sich das Recht, sich zu distanzieren, zu beobachten, nicht zu entscheiden, sich ein Bild zu machen, zumindest zeitweilig unparteilich zu werden und – wenn wohl auch nur vorläufig – keine Meinung zu haben. Es gibt glückliche Zeiten, in denen der Luxus, in Bezug auf politische Fragen keine Meinung haben zu müssen, weit verbreitet ist. Doch es ist sozusagen das Leben oder die Fraglichkeit des Lebens und Zusammenlebens selbst, welches die Frage nach seiner Meinung an den Einzelmenschen heranträgt. Es ist nicht die demokratische Schulbildung, welche zur Frage – „Auf welcher Seite stehst du?“ – motiviert.

2.2 Agon - das Band der Teilung¹³

Eine „demokratische Gemeinschaft“ – wenn eine solche Begrifflichkeit nach dem bisher Gesagten überhaupt noch Sinn machen kann – ist eine Art „Kampfgemeinschaft“, die angemessen als Dialektik von Gemeinsamkeit und Widerstreit verstanden werden kann. In einem etymologisch argumentierenden Beitrag zur Polis-Gemeinschaft, der den Titel *Das Band der Teilung* trägt, weist Nicole Loraux (1994) zunächst darauf hin, dass „*agora*“ einerseits „soviel wie Versammlung (von *ageirō*, versammeln)“ bedeute, dass aber darin andererseits „schon von Beginn der *Ilias* an [...] auch das Wettstreitmoment des *agōn* mit seinen Wortgefechten, in denen zwei Redner sich erheben, um ihre Kräfte zu messen“ liege (S. 36). Deutlicher komme die Spannung schon im Begriff der *diaphora* zum Ausdruck, wie die Abstimmung in der Versammlung genannt wird. *Diaphora* bedeutet Widerstreit, Spaltung oder Aufteilung (S. 37). „Abstimmen heißt demnach, die Aufteilung zu akzeptieren“ (S. 38). Gegen solche Teilung bezieht sich die politische Utopie mittlerweile schon in der Polis-Gemeinschaft auf die homogene Wertgemeinschaft: „Und sie träumen von einmütigen Versammlungen, die einstimmig die gemeinsame Entscheidung treffen – die dann unstrittig die richtige ist“ (S. 38). Doch die so verwirklichte Gemeinschaft wäre unpolitisch geworden, weil sie

¹³ Vgl. zu Abschnitt 2.2 Reichenbach (2001).

die Wahrheit besitzen würde. Hier entscheidend ist aber Loraux' Diskussion eines Heraklitfragments¹⁴, das von Plutarch kommentiert wird. Das Fragment gibt die Autorin wie folgt wieder: „Auch der *kykeōn* zersetzt sich [*diistatai*], wenn man ihn nicht umrührt [*mē kinoumenos*]“¹⁵. Und erläutert: „Der *kykeōn*, das Getränk – oder präziser gesprochen, der Mischgetränk – der eleusinischen Mysterien, hat seinen Namen vom Verb *kykaō*, ‚rühren‘, und Heraklit beschäftigt sich hier mit der Etymologie, wenn er über das seltsame Gesetz nachdenkt, das besagt, dass man rühren, gewissermaßen ‚auführerisch‘ sein muss, um die Teilung oder Entzweiung [*diistatai*, das Verb zum Nomen *diastasis*] der Mischung zu vermeiden“ (S. 45). Die Pointe in anderen Worten zusammengefasst: „Wenn es keinen Aufbruch gibt, keinen Konflikt, gibt es Teilung und Zwierrat“ (S. 47). Damit ist die Dialektik der demokratischen Gemeinschaft illustriert. Die demokratische Gemeinschaft ist eine „paradoxe Gemeinschaft“ – in Anlehnung an Loraux' Homer-Interpretation könnte formuliert werden, dass sie eine Gemeinschaft des „unenitzierten Streits“ darstellt, der „niemanden schont“, eine Gemeinschaft des „schwebenden Konflikts“: „Gerade die Konflikte, die nicht von der Stelle kommen, erwecken in denen, die darauf brennen, sich gegenseitig zu töten, paradoxerweise das Gefühl, sie hätten etwas gemeinsam“, schreibt die Autorin in ihrer Diskussion von Kampf-Passagen der *Ilias* (S. 50). Die demokratische Gemeinschaft ist das „feindliche Zusammen oder die Nähe des Kampfes“ (S. 53).

3 Wahrheit und Demokratie¹⁶

Reduziert man die drei wesentlichen Paradigmen moderner Demokratietheorie – Liberalismus, Republikanismus und Deliberation – auf je einen zentralen Mechanismus der Sicherung des politischen Gemeinwesens, so kann behauptet werden, dass liberalistische Positionen vor allem auf den Nutzen von politischen und rechtlichen *Institutionen* verweisen, republikanische Positionen auf die *Tugendhaftigkeit* der Bürgerinnen und Bürger, die sich als Gemeinschaft verstehen und des Mitgefühls fähig sind, und deliberative Positionen schließlich auf *Prozeduren*, die letztlich im Dienste eines argumentativen Konsenses stehen (Schaal/Heidenreich 2006, 192). Dies sind Akzentuierungen: Institutionen, Tugenden und diskursive Verfahren schließen einander ja nicht aus. Im Unterschied zur liberalen Perspektive heben aber republikani-

¹⁴ Fragment 125.

¹⁵ In der von H. Diels (1909) herausgegebenen Ausgabe der Heraklitfragmente wird *kykeōn* mit „Gerstentrank“ übersetzt (S. 47), in der Übertragung von B. Snell (vgl. Heraklit 1926) einfach als „Mischtrank“ (S. 16).

¹⁶ Vgl. dazu Reichenbach (2007b)

sche und deliberative Positionen besonders die Bedeutung *demokratischer Partizipationsformen* hervor (vgl. auch Gerhart 2007). Unter politischer Partizipation kann die Teilnahme, Herstellung und Aufrechterhaltung einer öffentlichen Sphäre verstanden werden. Ihr Komplement oder Gegensatz ist der Rückzug in die Sphäre des Privaten oder Intimen.

Spätestens mit Habermas' *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1990/1962) oder auch Sennetts *Fall of Public Man* (1986/1974) wurde das Verschwimmen der Grenzen zwischen diesen beiden Sphären diagnostiziert und insbesondere die „Privatisierung der politischen Sphäre“ kritisiert. Beispielsweise hat Benjamin Barber später in seiner kritischen Betrachtung des geheimen Wahlrechts, den Gang zur Urne bzw. in die Wahlkabine mit dem Gang zur Toilette verglichen: „our primary electoral act, voting, is [...] like using a public toilet: we wait in line with a crowd in order to close ourselves up in a small compartment where we can relieve ourselves in solitude and in privacy of our burden, pull a lever, and then, yielding to the next line, go silently home. Because our vote is secret – 'private' – we do not need to explain or justify it to others (or, indeed, to ourselves) in a fashion that would require us to think publicly or politically“ (Barber 2003, 188).

Der Gang zur Toilette steht für eine privatistische Demokratieauffassung bzw. demokratische Gewissenlosigkeit. Am Ort der politischen Entscheidung gibt es keinen Rechenschaftszwang, jeder mag hier dem Gemeinwohl nach seinem Gusto schaden. Die öffentliche Angelegenheit transformiert sich im Augenblick der Entscheidung in einen privaten Akt, der wohl eher von Erwägungen der individuellen Nutzenmaximierung als vom Gemeinsinn geprägt ist (vgl. Schaal/Heidenreich 2006, 166).

Nun ist die „starke“ kommunitaristisch-partizipatorische Demokratie nicht nur in Bezug auf die Utopie von dauerhaft „lebendigen Diskursgemeinschaften“, sondern auch hinsichtlich dem suggerierten Symmetrie- und Gemeinschaftsideal zu kritisieren. Das kratologische Moment (vgl. Höstle 1997) – also das Machtmotiv aller Politik – kommt nicht vor. Von Patemans (1970) Analyse der Pseudo-Partizipation, in die jede Partizipationseuphorie gerät, ist nichts zu merken. Herrschende und Beherrschte sind identisch bzw. sollten es sein. Pabst (2003, 9–33) hat auf die irreführende Lesart hingewiesen, wonach *Demokratie* schon vom Namen her *Volks Herrschaft* heißen würde und eine ebensolche sein sollte; das griechische *kratein* meint aber „Macht ausüben“ und nicht „Herrschaft haben“ – dies im Unterschied zu *archein* (wie in „Oligarchie“), welches „herrschen“ bedeutet (in „Oligarchie“ als die „Herrschaft der Wenigen“, die ja als die Hauptfeindin der Demokratie betrachtet werden kann). In der Demokratie besitzt der *demos* die Macht (über die Regierung bzw. die Regierenden), aber das Volk herrscht nicht. *Demokratisches* Wissen wäre auch als Machtwissen zu verstehen und kompetente Demokraten wären

weltlich orientierte Kratologen (Machtexperten), politisch Gebildete wüssten nicht nur, wie es um die Macht des Volkes steht, sondern würden auch konkrete Machtpraktiken kennen, die sie anwenden können. Die politische Bildung wäre vielleicht insgesamt attraktiver, würde sie auch machtheoretisch vertreten und verstanden – allerdings zöge sie vielleicht noch mehr Personen mit eher befragenswerten Motivlagen an.

Im Unterschied zu dieser Einschätzung scheinen politische Partizipation ohne Lüge und Täuschung, und kollektives Entscheiden ohne Strategie und Hinterhältigkeit für die Gemeinschaftstheoretiker des Politischen nicht nur geboten, sondern auch möglich zu sein. Hannah Arendts Einschätzungen liegen dazu quer. In *Wahrheit und Politik* (Arendt 2006) schreibt sie: „Niemand hat je bezweifelt, dass es um die Wahrheit in der Politik schlecht bestellt ist, niemand hat je die Wahrfähigkeit zu den politischen Tugenden gerechnet“ (S. 9). Dennoch ist und bleibt natürlich die Frage virulent, wie es denn um die Wahrheit überhaupt stehen könne, wenn sie sich gerade in der *öffentlichen* Welt als so ohnmächtig erweise. Im politischen Diskurs geht es um Tatsachen und Meinungen – über Meinungen kann man diskutieren, über Tatsachen nicht. Neben mathematischen, wissenschaftlichen und philosophischen Wahrheiten weist Arendt auf die politisch bedeutsamen und unterschätzten *Tatsachenwahrheiten* hin, ohne deren Kenntnis die Zusage der so genannten Meinungsfreiheit eine Farce sei (S. 23). Die Tatsacheninformationen inspirieren das politische Denken und halten es in Grenzen (ebd.). Es ist für den politischen Diskurs zentral, ob als Tatsache gilt, dass es einen armenischen Völkermord gegeben hat oder ob man genauso gut sagen kann, die Armenier hätten die Osttürkei überfallen. Da Tatsachen nicht verhandelbar sind, „stehen [sie] außerhalb aller Übereinkunft und aller freiwilligen Zustimmung“, und so trägt der Meinungsaustausch über sie „zu ihrer Etablierung nicht das Geringste“ bei (ebd., 27). Während man sich mit unwillkommenen Meinungen auseinandersetzen, sie verwerfen oder Kompromisse mit ihnen schließen kann, sind nach Arendt gerade die „unwillkommenen Tatbestände [...] von einer unbeweglichen Hartnäckigkeit, die durch nichts außer der glatten Lüge erschüttert werden“ können (ebd.).

Arendt räumt einem kommunikativen Begriff von Wahrheit keinen Platz ein (Nanz 2006, 70). Dennoch besteht das politische Denken für sie in der Fähigkeit, sich „die Perspektivität der Welt zu vergegenwärtigen und die verschiedenen Blickwinkel zur Kenntnis zu nehmen, aus denen eine Sache beurteilt werden muss“ (ebd., 71). Diese Fähigkeit nannte Kant die „erweiterte Denkungsart“ – sie wird in unserer Soft-Skills-Demokratie als Kompetenz der sozialen Perspektivübernahme verstanden, was nicht das Gleiche sein muss, denn die Frage bleibt offen, ob man unterschiedliche Perspektiven – imaginär – einnimmt, um dem näher zu kommen, was man (moralische)

Wahrheit nennen könnte, oder um den Anderen und seine Bedürfnisse und Interessen besser zu verstehen (sei es für ihn oder gegen ihn). Jedenfalls vertrat Arendt die Ansicht, dass die Grundlagen des politischen Lebens, nämlich die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger, durch das die Massen erfassende Lügen, das sie in der modernen Politik zu erkennen meinte, zerstört werden (ebd., 73).

Gegenwärtig sieht man sich einer Politik gegenüber, die offiziell keinen „Ideologien“ oder „Weltanschauungen“ mehr folgt, sondern scheinbar rationale „Methoden“ der Problemlösung, aber auch der Kriegsführung anwendet, und auf Wissenschaft, Marketing und *image making* setzt. „Wie die Werbe-fachleute, so leben auch die in der amerikanischen Politik einflussreichen Systemanalytiker und Spieltheoretiker in einer realitätsfernen Welt“, bemüht die sperrige Wirklichkeit an die behaupteten wissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten der Politik anzupassen (ebd., 73). Man hat sich im Grunde an manipulierte und selektive Berichterstattung ein Stück weit gewöhnt, wiewohl die Unterbindung einer unabhängigen Presse zuerst die freie Meinungsbildung angreift und dann die Urteilskraft und den Sinn für die Wahrheit schwächt oder zerstört. Doch während der politische Raum zwar groß und von Machtpraktiken und dem Wunsch nach Veränderung geprägt ist, so ist er doch auch begrenzt und umfasst nicht die Gesamtheit der menschlichen Existenz. Was ihn nach Arendt begrenzt, „sind die Dinge, die Menschen nicht ändern können, die ihrer Macht entzogen sind und die nur durch lügenden Selbstbetrug zum zeitweiligen Verschwinden gebracht werden können“ (Arendt 2006, 61f.). Wahrheit kann so definiert werden „als das, was der Mensch nicht ändern kann“ (ebd., 62).¹⁷ Die Mitglieder ziviler Gesellschaften anerkennen idealiter die Bedeutung und Unhintergebarkeit von Wahrheitsansprüchen einerseits, welche den politischen Raum und das demokratische Ethos im weitesten Sinne „von außen“ mitbestimmen, und andererseits die Bedeutung von Umgangsformen, welche die Fähigkeit zum Abstand gegenüber rigider Wahrheitsuche und dem prinzipiellen Wahrhaftigkeitsimperativ immer wieder neu herausfordern.

Schlussbemerkungen

Metaphern dienen in der politischen Kommunikation als Erkenntnis- und Erklärungs-mittel. Gleichzeitig sind sie bedeutendes Mittel der Beeinflussung

¹⁷ Mit Harry Frankfurt (2005) könnte man etwas drastisch formulieren, dass Kulturen, in denen der Unterschied zwischen Wahrheit und Lüge nicht mehr interessiert, prekärer sind als Lüge-kulturen. Während der Lügner – auch der politische Lügner – wenigstens noch mit der Wahrheit in Kontakt steht, ist der Lüge-Produzent – sagen wir mit Frankfurt: der *bullshit*ter – nur auf Wirkung bedacht.

der Bürgerinnen und Bürger und besitzen eine subversive Macht (vgl. Gamm 1992). Metaphern bleiben als „deviante Namengebungen“, „semantische Abkürzungen“, „abgekürzte Vergleiche“ bzw. „kalkulierte Kategorienfehler“ (vgl. Strub 1991, 79) so suspekt wie unvermeidbar, auch und vielleicht besonders, wenn es um Fragen nach dem Wesen der Demokratie und der Bildung in der Demokratie geht. Metaphern können – im Unterschied zu den zum Scheitern verurteilten Versuchen, ohne jede Analogie zu reden – nicht unmittelbare Erfahrung überhaupt erst verständlich machen. Darin liegt ihre Leistung. Der Preis dafür ist, dass Metaphern auch „dirigieren, führen und verführen“ (Blumenberg 1997, 14, Fußnote 5). Rätselhaft bleibt dennoch, so Blumenberg, weshalb Metaphern „überhaupt ‚ertragen‘ werden“ (87). Zwar würden sie den „Reichtum ihrer Herkunft“ konservieren, „den die Abstraktion verleugnen“ müsse (90), aber das „Suggestive aller Metaphorik“ (92) führe doch immer wieder zu Irrführungen. Und so sind Kinder eben keine Pflanzen, Lehrpersonen keine Gärtnerinnen, und die Schule ist keine Polis so wie sie auch keine embryonale Gesellschaft ist; diese und viele andere pädagogisch relevante und vielleicht auch zu begrüßende Bilder *als Bilder* zu erkennen, scheint selbst bedeutsamer Teil demokratischer Bildung zu sein. Die Beschäftigung mit den Metaphern der Demokratie und Bildung sowie des Politischen, der Bildhaftigkeit des Denkens überhaupt, ermöglicht Einsichten in die sich immer neu gestaltenden – auch pädagogischen – Ideologien, die ja regelmäßig einen monistischen Metapherngebrauch darstellen, der ästhetisch betrachtet meist in Kitsch mündet und aus ethischer Sicht problematisch ist.

Literatur

Arendt, H. (1996): *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München, Zürich: Piper (Original 1958).
 Arendt, H. (1998): *Das Urteilen*. Texte zu Kants Politischer Philosophie. München, Zürich: Piper (Original 1982).
 Arendt, H. (2002): *Denktagebücher*. Band 2. München, Zürich: Piper.
 Arendt, H. (2006): *Wahrheit und Politik*. In: H. Arendt, P. Nanz: *Wahrheit und Politik*. Berlin: Wagenbach, S. 7–62 (Original „Truth and Politics“ 1967).
 Aristoteles (1995): *Nikomachische Ethik*. In: Aristoteles, Philosophische Schriften in sechs Bänden, Bd. 3. Hamburg: Felix Meiner.
 Barber, B. R. (2003): *Strong democracy: participatory politics for a new age*. Berkeley a.o.: University of California Press (Original 1984).
 Blumenberg, H. (1997): *Schiffbruch mit Zuschauer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1979).
 Blumenberg, H. (1999): *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 Caruso, M. (2007): *Konfigurationen des Politischen*. Metaphern zur pädagogischen Autorität: Die Rezeption des gegenseitigen Unterrichts in Spanien und Deutsch-

- land in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: G. Miller-Kipp, B. Zymek (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–85.
- Demandi, A. (1978): Metaphern für Geschichte. Sprachbilder und Gleichnisse im historisch-politischen Denken. München: Beck.
- Decker, W. (1995): Sport in der griechischen Antike. Vom minoischen Wettkampf bis zu den Olympischen Spielen. München: Beck.
- Dewey, J. (1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1934).
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz (Original 1916).
- Driels, H. (1909): Herakleitos von Ephesos (= Heraklitfragmente, herausgegeben in Griechisch und Deutsch von H. Driels). Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Gutachten zum BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Flessau, K.-I. (1979): Schule und Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalismus. Frankfurt/M.: Fischer.
- Frankfurt, H.G. (2005): On bullshit. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Galton, G. (1954): Du bist Glied einer Kette. Gemeinschaftskunde für Stadt und Land. Bochum: Kamp.
- Gamm, G. (1992): Die Macht der Metapher. Im Labyrinth der modernen Welt. Stuttgart: Metzler.
- Gerhardt, V. (2007): Partizipation. Das Prinzip der Demokratie. München: Beck.
- Habermas, J. (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1962).
- Heraklit (1926): Fragmente. Griechisch und Deutsch. Übertragen von B. Snell. München: Heimeran.
- Hoinle, M. (1999): Metaphern in der politischen Kommunikation. Eine Untersuchung der Weltbilder und Bilderwelten von CDU und SPD. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag.
- Höfle, V. (1997): Moral und Politik. Grundlagen einer Politischen Ethik für das 21. Jahrhundert. München: Beck.
- Kopperschmidt, J. (1980): Argumentation. Sprache und Vernunft, Teil II. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press (dt. 2004: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl Auer).
- Lakoff, G./Wehling, E. (2008): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg: Carl Auer.
- Loraux, N. (1994): Das Band der Teilung. In: J. Vogl (Hrsg.): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 31–64.
- Lüdemann, S. (2004): Metaphern der Gesellschaft. Studien zum soziologischen und politischen Imaginären. München: Fink.
- Luhmann, N. (1986): Die Zukunft der Demokratie. In: Berliner Akademie der Künste (Hrsg.): Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. Darmstadt: Neuwied, S. 207–217.

- Meyer, A. (1969): Mechanische und organische Metaphorik politischer Philosophie. In: K. Gründer (in Verbindung mit H. G. Gadamer & J. Ritter) (Hrsg.): Archiv für Begriffsgeschichte, Band XIII. Bonn: Bouvier & Co., S. 128–199.
- Meyer, T. (1994): Die Transformation des Politischen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Milbrath, L. (1977): Political Participation. Why people get involved in politics. Chicago: Rand-McNally.
- Müller, A.W. (1995): Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? In: L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Eds.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 123–168.
- Nanz, P. (2006): „Die Gefahr ist, dass das Politische überhaupt aus der Welt verschwindet“. In: H. Arendt, P. Nanz (Hrsg.), Wahrheit und Politik. Berlin: Wagenbach, S. 63–88.
- Nivat, G. (2006): Introduction à la table ronde «La dissidence face à l'autorité». In: G. Steiner, H. Motu, A. Garapon, Ph. Meirieu, A. Ehrenberg, S. Ebadi, K. Poman, M.R. D'Allones (Hrsg.): Le futur de l'autorité. Lausanne: L'âge d'homme, S.205–238.
- Pabst, A. (2003): Die athenische Demokratie. München: Beck.
- Pateman, C. (1970): Participation and democratic theory. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
- Platon (1994): Alkibiades I. Sämtliche Werke, Bd. 1. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Hrsg. von Ursula Wolf. Reimbek: Rowohlt.
- Porombka, S. (2002): „Bewundernswert war die Ordnung“. Der Ameisenstaat und die biologische Modernisierung. In: E. Schütz, G. Streim (Hrsg.): Reflexe und Reflexionen von Modernität 1933-1945. Bern u.a.: Lang, S. 109–24.
- Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2006): Diskurse zwischen Ungleichen. Die Mühen der Freiheit. partizipativen Pädagogik. In: C. Quesel, F. Oser (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich. Chur: Rüegger, S. 39–61.
- Reichenbach, R. (2007a): „Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt. Bemerkungen zur Metaphorik der Politischen Bildung. In: A. Bucher (Hrsg.): Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser. Münster: Lit Verlag, S. 57–72.
- Reichenbach, R. (2007b): Anstand als Kategorie der Politischen Bildung. In: W. Herzog, P. Gonon, C. Crotti (Hrsg.): Pädagogik und Politik. Bern: Huber, S. 317–334.
- Roth, K. (2004): Antike. In: P. Massing, G. Breit (Hrsg.): Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 13–51.
- Rousseau, J.-J. (1974): Du contrat social ou principes du droit politique. Verviers: marabout université (Original 1762).
- Safranski, R. (1994): Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit. München: Hanser.
- Sartori, G. (1992): Demokratietheorie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Original: „The Theory of Democracy Revisited“, 1987).
- Schaal, G.S./Heidenreich, F. (2006): Einführung in die Politischen Theorien der Moderne. Opladen: B. Budrich.
- Schmidt, M.G. (1995): Demokratietheorien. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

- Sennett, R. (1986): *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Frankfurt/M.: Fischer (Original: „The fall of public man“, 1974).
- Sloterdijk, P. (1983): *Kritik der zynischen Vernunft*. 2 Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sontag, S. (1989): *Krankheit als Metapher*. Frankfurt/M.: Fischer (Original 1977).
- Sontheimer, K. (1962): *An demokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Steutel, J./Spiecker, B. (2002): *The Aims of Civic Education*. In: M. Leicester, C. Modgil, S. Modgil (Eds.): *Education, Culture and Values*, Vol. VI, *Politics, Education and Citizenship*. London, New York: Farmer Press, S. 243–252.
- Strub, Ch. (1991): *Kalkulierte Absurditäten. Versuch einer historisch reflektierten sprachanalytischen Metaphorologie*. Freiburg, München: Albet.

Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Stefan Aufenanger • Franz Hamburger •
Luise Ludwig • Rudolf Tippelt (Hrsg.)

Bildung in der Demokratie

Beiträge zum 22. Kongress
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2010