

Demokratie als Lebensform?

Mit Oskar Negt gegen eine defizitäre Rezeption John Deweys – Versuch einer kritischen Intervention

Paul Diedrich

Einleitung

Der Begriff der Demokratie ist in der Sphäre des Politischen und der Politik allgegenwärtig. Als „Hochwertbegriff“ (Lessenich, 2023, S. 7) repräsentiert er *die* politische Leitidee moderner Gesellschaften schlechthin. Ein Blick in die politikwissenschaftliche und demokratietheoretische Debatte offenbart ein unüberschaubares Sammelsurium an unterschiedlichsten Demokratiebegriffen. Obgleich dieses „heterogenen Theorie-Mashups“ (Selk, 2023, S. 29) fokussiert der Großteil der Betrachtungen auf die gesellschaftliche Makro- oder Mesodimension von Demokratie. Die kanonische Perspektive auf Demokratie als Herrschafts- oder Gesellschaftsform und Institutionenordnung hat dazu geführt, dass die Rezeption und begriffliche Weiterentwicklung der *Demokratie als Lebensform* in den Theoriediskursen marginalisiert wurde. In jüngerer Zeit wird der Begriff der Lebensform im Zusammenhang mit politischen Fragestellungen jedoch wieder verstärkt interdisziplinär diskutiert (Affolderbach, 2016; Dux, 2019; Hetzel, 2023; Jaeggi, 2020). Im Bereich der Pädagogik urgierete Gerhard Himmelmann das Konzept „theoriestrategisch wieder an zentraler Position im Feld der politischen Bildung in Stellung“ (Himmelmann, 2016, S. 119) zu bringen. Himmelmanns Forderung ist eingebettet in eine seit Mitte der 2000er stattfindende Debatte um die Begriffs- und Aufgabenbestimmung von politischer Bildung und Demokratiebildung (überblickshaft: Beutel et al., 2022; May, 2008). Die mikrosoziologische Ebene der Demokratie als Lebensform wird in dieser Debatte von Vertreter*innen der Demokratiebildung in der Regel ideengeschichtlich von John Deweys Konzept abgeleitet, wobei Deweys Forderung nach einer Demokratisierung der Wirtschaft kaum Eingang in die pädagogische Rezeption findet (Fritz, 2024; Gras, 2023; May, 2022; Oelkers, 2009). Um einer Vernachlässigung entgegenzuwirken und Deweys wirtschaftsdemokratischen Impulse aufzunehmen und in die pädagogische Debatte einzubringen, soll Dewey mit der gleichnamigen Konzeption von Oskar Negt in Korrespondenz gebracht werden. Negts kapitalismuskritische Intention wird ebenfalls in der wissenschaftlichen Diskussion kaum berücksichtigt, auch wenn sie vereinzelt in Beiträgen besprochen wird (Brantweiner, 2024; EPALE, 2024). Die Intention dieses Beitrags besteht also in der Erweiterung der theoretischen Debatte durch ein Hinzuziehen von Negts Version des Konzepts der „Demokratie als Lebensform“ (Negt, 2014b) und soll als Inspirationsquelle für die „Kontroverse zur Demokratiepädagogik“ (Beutel et al.,



2022) dienen. Negts Buch *Der politische Mensch* (2014b) mit dem Untertitel *Demokratie als Lebensform* ist keine Weiterentwicklung von Deweys Begriff. Obwohl Negt Dewey nicht rezipiert, lassen sich trotz unterschiedlicher Denktraditionen und historischer Kontexte sowohl bedeutsame Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede erkennen, weshalb es sich lohnt, diese in einen theoretischen Zusammenhang zu bringen. Durch die kritische Zusammenführung der Überlegungen beider Autoren zur Demokratie als Lebensform im Zusammenhang mit den im Bildungsbegriff von Negt verankerten „gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen“ (Negt, 2014b) soll diskutiert werden, welche produktiven Impulse Negts Ansatz zu einer Erweiterung des bisher stark durch die Rezeption von Dewey geprägten Diskurses zur Demokratiebildung beitragen kann.

Der vorliegende Beitrag unternimmt daher den Versuch, das Konzept der Demokratie als Lebensform in Anlehnung an Negt für eine Diskussion der politischen Bildung bzw. Demokratiebildung fruchtbar zu machen. In einem ersten Schritt werden Deweys Konzept der demokratischen Lebensform sowie der pragmatistische Bildungsbegriff als ideengeschichtlicher Fluchtpunkt der Demokratiebildung dargestellt. In einem zweiten Schritt wird das Konzept von Negt vorgestellt und mit dessen Bildungstheorie verknüpft. Negts pädagogische Interventionen sind systematisch mit einer kritischen Gesellschaftstheorie verwoben, weshalb in einem dritten Schritt die Relevanz einer ökonomiekritischen Pädagogik vor dem Hintergrund der Demokratiebildungs-Debatte erläutert wird. Der vorliegende Beitrag diskutiert im Rahmen einer gesellschaftstheoretischen Reflexion die Möglichkeiten und Grenzen der in der Debatte stehenden Begriffe und erhebt somit nicht den Anspruch, Handlungsvorschläge für die pädagogische Praxis zu entwickeln.

Demokratie als Lebensform

Das Konzept der *Demokratie als Lebensform* weist vielfältige ideengeschichtliche Bezüge auf und kann als wissenschaftsdisziplinärer Grenzbegriff verstanden werden. In der Debatte um „Demokratie-Lernen“ (Himmelmann, 2016) bzw. „Demokratiepädagogik“ (May, 2022) bildet das Werk des US-amerikanischen Philosophen, Pädagogen und Demokratietheoretikers Dewey den ideengeschichtliche Bezugspunkt. Nach Himmelmann (2016) basiert das Konzept insbesondere auf Deweys pädagogischem Hauptwerk *Demokratie und Erziehung* (2011) und der politikwissenschaftlichen Schrift *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* (2024).

John Dewey

Um den von Dewey herausgearbeiteten Zusammenhang von Demokratie, Lebensform und Bildung adäquat zu verstehen, ist es erforderlich, seine gesellschaftstheoretischen Grundannahmen einzuführen. Dewey gilt als einer der Begründer der pragmatistischen Philosophie. Trotz recht heterogener Ausformulierungen innerhalb des Pragmatismus

können in Rückgriff auf Scherb (2021) zwei von Dewey selbst formulierte Gemeinsamkeiten herausgestellt werden, welche für die Verbindung von Philosophie und Pädagogik relevant sind: der Praxisbezug und das Problemlösungsdenken. Einerseits sind Erziehungs- und Lernprozesse in einem stetigen Bezug zur Praxis zu verorten. Dies bedeutet, dass sie durch Handlungen vermittelt werden und in Kontexten sozialer Kooperation stattfinden. Andererseits wird mit dem Praxisbezug die Erfolgsorientierung des Handelns angesprochen (Scherb, 2021, S. 75). Dem handelnden Subjekt drängt sich die Frage auf, was zu tun ist, um auftretende Probleme in der menschlichen und gegenständlichen Welt *zu lösen*. Deshalb sollte Erziehung zum Ziel haben, die Möglichkeit von Erfahrung der lernenden Person „in Bezug auf sich selbst und in ständiger Wechselwirkung mit der sächlichen und gesellschaftlichen Umwelt stets neu zu organisieren und damit eine Bereicherung und ein [...] Wachstum von Erfahrung zum Zwecke der Lösung praktischer Probleme zu ermöglichen“ (Himmelfmann, 2016, S. 47). Deweys wissenschaftliches Programm basiert also auf der Verknüpfung einer „philosophischen Theorie des Pragmatismus mit einer Theorie der Erziehung“ (Himmelfmann, 2016, S. 47).

Aus dieser Zusammenführung ergibt sich wiederum eine besondere Demokratietheorie. Zentrales Element hierfür ist der handlungsorientierte Erfahrungsbegriff in Deweys Pragmatismus (Pape & Kehrbaum, 2019, S. 117ff.). Dieser kann als Gravitationszentrum seiner Begriffsbildung betrachtet werden und manifestiert sich in seinem Verständnis von Erziehung ebenso wie im Konzept der *Demokratie als Lebensform* (Jörke, 2003). Für Dewey ist Erziehung „ein beständiger Prozess der Erneuerung, Vertiefung und Mehrung von Erfahrungen bei der Lösung praktischer Probleme“ (Himmelfmann, 2016, S. 47). Im Mittelpunkt steht die Vorstellung einer prozesshaften Erfahrung, die sich primär im Modus der Praxis konstituiert. Dabei werden sowohl aus gemachten Fehlern als auch aus gemachten Erfolgen Lernprozesse initiiert. Insofern wird bereits in Deweys pragmatistischem Erfahrungsbegriff und seiner Theorie der Erziehung das über die Pädagogik hinaus populäre Prinzip des *Learning by doing* vorausgezeichnet, auch wenn er es nie so expliziert hat (vgl. Knoll, 2022; Pape & Kehrbaum, 2019). Erfahrung bei Dewey meint also die Reflexion „der Situiertheit des Menschen in natur- und sozialgeschichtlicher Sicht“ und des „jetzige[n] Leben[s] der Menschen mit seinen Problemen und Herausforderungen“ (Thompson, 2020, S. 124).

Analog zum pragmatistischen Erfahrungsbegriff verortet Dewey Demokratie auf Handlungs- und Interaktionsebene. Die demokratische Lebensform ist „in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ und deshalb „mehr als eine Regierungsform“ (Dewey, 2011, S. 121). Nach Dewey erschöpft sich Demokratie also keineswegs in einer Herrschafts- und Institutionsordnung, sondern ist ein „grundlegenderes gesellschaftliches Organisationsprinzip“ (Jörke, 2003, S. 150). Er postuliert also den Ursprung demokratischer Regierungssysteme in einer noch nicht staatlich geformten kollektiven Demokratiepraxis, was ihn in die Nähe radikaler Demokratietheorien rückt (vgl. Jörke & Selk, 2020, S. 78ff.).

Als historische Beispiele dienen Dewey die US-amerikanischen „Township-Demokratien“ und „Siedler-Demokratien“ (vgl. Himmelmann, 2016, S. 42). Dewey identifizierte in diesen Township-Gemeinschaften eine *gelebte Demokratie*, in der die Individuen noch keinen doktrinären Demokratieverständnissen folgten. Denn bevor die verschiedenen liberalen, republikanischen oder sozialistischen „Doktrinen der Demokratie“ (vgl. Himmelmann, 2016, S. 42) in einem Regierungssystem nach den Spielregeln der Verfassung um die Macht konkurrieren konnten, gab es bereits demokratische Strukturen auf lokaler Ebene. Dort organisierten sich Menschen frühzeitig nach demokratischen Prinzipien. Der staatlich verfassten Demokratie gingen also demokratische Subjekte und Praktiken voraus, die ohne ein zentrales Staatswesen auskamen und Produkt von spezifischen *Demokratieerfahrungen* waren. Was als *doing democracy* bezeichnet werden kann, beschreibt die Praxis der Gemeinschaftsmitglieder, im Angesicht konkreter Problemlagen für die Township-Gemeinschaft kollektive Verständigungs- und Entscheidungsprozesse zu initiieren und zu gestalten.

Doch nicht nur die Nahsphäre der Politik will Dewey demokratisiert wissen: Die Demokratisierung soll auch die Wirtschaft betreffen (Dewey, 1972, S. 246). Dewey kritisiert explizit theoretische Zugänge, welche das Verhältnis von Politik und Ökonomie unzureichend reflektieren. So sei eine „Philosophie, die nicht die ökonomischen Abläufe und ihre Konsequenzen für die Menschen berücksichtigt, [...] eine eskapistische intellektuelle Freiübung“ (LW 1, S. 260 zit. n. Pape & Kehrbaum, 2019, S. 15). Dewey spricht sich in seinen frühen Schriften explizit für eine Demokratisierung des gesellschaftlichen Reichtums und der Arbeitsbeziehungen aus (EW 1, S. 246). Es besteht keine Notwendigkeit, „um den heißen Brei herumzureden“, da ersichtlich ist, dass „die Demokratie in Wirklichkeit nicht das ist, was sie dem Namen nach ist“ (Dewey, 1972, S. 246 Übersetzung P. D.), solange die Demokratisierung nicht auch den wirtschaftlichen Bereich umfasst. Eine Verknüpfung von Deweys pädagogischen Ausführungen mit kapitalismuskritischen Positionen erscheint zwar naheliegend, doch Dewey selbst stellt diese nicht in den Mittelpunkt seiner Pädagogik. Deweys Vorstellungen eines konfliktfreien Zusammenlebens in der Gemeinde bzw. Gesellschaft, welches auf einem geteilten „Wertehorizont“ (Jörke, 2003, S. 185) basiert, bleibt von einer Tendenz zur Idealisierung geprägt. Die weniger offensichtliche, jedoch rekonstruierbare Ökonomiekritik lässt sich auch auf Deweys pragmatische Grundhaltung zurückführen, die sich großen Strukturbegriffen wie in der marxistischen Theorie verweigert.

Deweys Demokratietheorie betont so die Bedeutung von Verständigungs- und Entscheidungsprozessen als gelebte Praxis, die sich in alltäglichen Interaktionen manifestiert. Sein Verständnis von Demokratie als soziale Lebensform rückt die aktive Teilnahme und Reflexion der Subjekte in den Vordergrund und löst sich von einer rein staatsbezogenen Perspektive. Diese Sichtweise hat wegweisende Impulse für die Demokratiebildung geliefert, insbesondere durch die Verknüpfung von Erziehung und demokratischer Praxis (May, 2022, S. 107ff.). Demokratische Kompetenzen werden durch konkretes, gemein-

schaftliches Handeln erworben, wobei Erfahrung als zentrales Element des Lernens gilt. Deweys mikrosoziologische Perspektive zeigt, dass Demokratie auf lokaler Ebene in gemeinschaftlichen Praktiken beginnt und damit auch für kleine Gemeinschaften wie Klassengemeinschaften eine wichtige Grundlage bildet.

Jedoch wird auch Kritik an Deweys Ausführungen und ihrer Rezeption aus unterschiedlichen Perspektiven formuliert. Sowohl theoretische Leerstellen als auch die Grenzen der Anwendbarkeit im Kontext moderner, pluralistischer und ausdifferenzierter Gesellschaften wurden hinterfragt (Oelkers, 2000). Wie May (2022, S. 110f.) konstatiert, zielt die Kritik auch auf die Harmonisierungstendenz in Deweys Demokratieverständnis, welche Konflikt, Macht und Auseinandersetzung als unvermeidliche Bestandteile demokratischer Prozesse unzureichend berücksichtigt.

Durch das Einbeziehen von Negt wird zudem die Frage aufgeworfen, inwiefern die Demokratiebildung in der Traditionslinie Deweys das Verhältnis von demokratischer Lebensform und kapitalistischer Produktionsweise, in welcher sie stattfindet, adäquat thematisieren kann. Negts gesellschafts- und bildungstheoretische Schriften sowie sein Konzept der demokratischen Lebensform können als *ein* zeitgenössisches Aufgreifen des Begriffs vor einem anderen Theoriehintergrund betrachtet werden, das eine ökonomiekritische Auseinandersetzung in der Demokratiepädagogik einholt.

Oskar Negt

Die Idee von Partizipation und Mitbestimmung *von unten* war – wie für Dewey – auch für Negts Begriff der demokratischen Lebensform bestimmend. In seinen Werken widmete er sich intensiv den Themen Arbeit, Öffentlichkeit, gewerkschaftliche und politische Bildung und der Fortführung kritischer Theorie (Negt, 1981, 2014a, 2014b; Negt & Kluge, 1990, 2016). Prägend für Negts akademisches und politischen Schaffen war die frühe Kritische Theorie mit Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, bei dem er im Jahr 1962 promovierte. Zudem ist die sogenannte 68er-Bewegung von entscheidender Bedeutung für Negts theoretische und praktische Interventionen (Negt, 2008a). In dieser war Negt als Gründer des Marx-Arbeitskreises im Sozialistischen Studentenbund (SDS) aktiv, was ihn zu einem der führenden Intellektuellen der Bewegung machte (vgl. Hieber, 2023, S. 233). Theoriegeschichtlich ist Negts Gesellschafts- und Kapitalismuskritik in der Traditionslinie des „westlichen Marxismus“ (Anderson, 2023) zu verorten.

Die sogenannte 68er-Bewegung gilt Negt als wiederkehrender originärer Bezugspunkt zur Exemplifizierung einer politischen Praxis, deren Ziel die radikale Demokratisierung sämtlicher Lebensbereiche war.¹ In der Schule, Universität und in der Arbeitswelt formierten sich in dieser Zeit Ansätze, deren Ziel die Umsetzung der demokratischen Le-

1 S. a.: Diedrich, P. (2021). Emanzipation durch Reflexion: Aktionsforschung im Kontext der Arbeitswelt. https://www.momentum-kongress.org/system/files/congress_files/2024/diedrich_aktionsf.pdf

bensform war (Negt, 2008b, S. 40). Obgleich eine Vielzahl von „Irrtümern im Denken und Irrwegen im Handeln“ (Negt, 2008b, S. 38) in Theorie und Praxis zu verzeichnen waren, konnten laut Negt durch die 68er relevante Veränderungen im Bereich der Erziehung bzw. Bildung initiiert werden. Darüber hinaus kam es in der politischen Kultur der Bonner Republik zu einer „entschiedene[n] Neubewertung von Teilhabe und Demokratie“ (Negt, 2008b, S. 38). Die Ausweitung von Mitbestimmung bestand in der Zurückweisung eines bloß symbolischen Mitspracherechts und die radikale Aktivierung demokratischer Selbstorganisation als politische Praxis.

Demokratische Lebensform und Kapitalismus

In und aus diesem historischen Kontext heraus postuliert Negt in seinen Schriften das normative Ziel der Politisierung und Demokratisierung der sozialen Nahbereiche und zwischenmenschlicher Beziehungen. Demokratische Lebensform bei Negt meint also Ausweitung demokratischer Mitbestimmung als das bestimmende politische Prinzip in den entscheidenden Lebensbereichen wie dem politischen Gemeinwesen und der Wirtschaft. In der Tradition der Kritischen Theorie stehend, war er sich der Schwierigkeit der Umsetzung dieser Forderungen im Angesicht kapitalistischer Verhältnisse bewusst. Negt entwickelte eine Sensibilität dafür, wie der „stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ (Marx, 2005, S. 766) tendenziell alle gesellschaftlichen Bereiche nach seinen Verwertungsinteressen umformt und demokratische Entscheidungsprozesse zugunsten betriebswirtschaftlicher Rationalität und Privatisierung konterkariert. Allerdings bleibt er nicht in einer negativistischen Perspektivlosigkeit verhaftet, sondern kontert in seinen Schriften stets mit einem „pädagogischen Optimismus“ (Negt, 2014b, S. 265ff.). In seinen Schriften wiederholt sich das Motiv, der „Zersetzungskraft des gegenwärtigen Kapitalismus die Entwicklung einer Urteils kraft als Potential zur Herstellung eines demokratischen Gemeinwesens“ (Affolderbach, 2016, S. 105) gegenüberzustellen.

Negt legt in seiner Analyse einen Schwerpunkt auf die Reflexion der ökonomischen Bedingungen und deren Konsequenzen für die Demokratisierung, das politische Gemeinwesen, die Urteils kraft sowie die Bildung. In seiner Analyse orientiert sich Negt an den von Marx entwickelten Kategorien der Kritik der politischen Ökonomie.² Damit bleibt für Negt die Marx'sche Erkenntnis des Warenfetischismus und der Mystifizierung der sozialen Verhältnisse durch die kapitalistische Produktionsweise mit ihren ideologischen Prämissen zentral. Auch im Spätkapitalismus vermittele die „Realitätsmacht der über die Produktion und die Arbeitsplätze Verfügenden den suggestiven Schein von naturgesetzlichen Abläufen [...], deren Mechanismus von keinem Menschen zu beeinflussen ist“ (Negt, 2008a, S. 385). Die Logik von Kapital und Markt ist den „menschlichen Eingriffen entzogen“ und Arbeitnehmer*innen fungieren als bloße „Manövriermasse im Interesse der Funktionserhaltung eines Systems, dessen Legitimationsquellen durchgängig von

2 Eine empfehlenswerte Hinführung an die Marx'sche Kritik der politischen Ökonomie im pädagogischen Kontext: Suhr et al. (2024).

Fragen der sozialen Gerechtigkeit und der Gemeinwohlorientierung abgespalten sind“ (Negt, 2008a, S. 385). Es lässt sich konstatieren, dass Negt die ökonomischen Grundlagen kapitalistischer Gesellschaften als zentrale Determinanten politischer und sozialer Verhältnisse begreift. Folglich führt die Annahme der Alternativlosigkeit und Naturgesetzlichkeit kapitalistischer Mechanismen nicht nur zu einer Beschränkung politischer Handlungsräume, sondern auch zu einer Prägung des Bewusstseins der Menschen hinsichtlich gesellschaftlicher Gestaltungsmöglichkeiten und deren Zusammenhänge.

Die Erkenntnis, dass die kapitalistische Produktionsweise für die Menschen zwar als naturgesetzlich erscheint, in Wirklichkeit allerdings das Ergebnis menschlichen Handelns ist, bildet die Grundlage für das Verständnis von Wirtschaft als bewusst gestaltbaren und transparenten Prozess. Wenn also Negt von einer demokratischen Lebensform spricht, meint er *immer* auch die Ausweitung auf den wirtschaftlichen Bereich. Konkret bedeutet dies: Mitbestimmung im Betrieb, demokratische Gestaltung der Arbeit, Umverteilung des Mehrproduktes, das durch die Arbeiter*innen geschaffen wurde (Negt, 2014b, S. 532). Während in der Sphäre der Politik und in Projekten der Demokratiebildung die Menschen dazu angehalten werden, demokratisch zu handeln, werden sie in der Sphäre der Ökonomie dazu angehalten, borniert ihre Eigeninteressen zu verfolgen.³ Für Negt ein fulminanter Widerspruch, der die Idee und Praxis einer demokratischen Lebensform stetig untergräbt. Deshalb stellt für Negt die Demokratisierung der Wirtschaft die Voraussetzung für die Realisierung einer wirklichen demokratischen Lebensform dar. Unter dem Begriff der *Wirtschaftsdemokratie* fordert er die „Einbeziehung der Bürgerinnen und Bürger in die Verfügungsmacht über die Produkte ihrer eigenen Arbeit“ (Negt, 2011, S. 8f.). Denn dort, wo „Marktgesetze herrschen, die gesellschaftlicher Einflussnahme explizit entzogen sind“ (Negt, 2011, S. 8f.), ist allein das Kapital die bestimmende Kraft und unterminiert systematisch Prozesse demokratischer Mitbestimmung.

Negts Ausführungen basieren auf der Überzeugung, dass eine wirklich demokratische Gesellschaft nicht nur in der Politik, sondern auch in der Ökonomie ihren Ausdruck finden muss. Die Wirtschaftsdemokratie stellt ein wesentliches Element zur Verwirklichung einer demokratischen Lebensform dar. Sie beinhaltet die aktive Mitbestimmung der Bürger*innen in wirtschaftlichen Entscheidungen. Eine weitreichende Demokratisierung kann für Negt also nur dann gelingen, wenn der Warencharakter der Arbeit, ihrer Produkte und Eigentumsformen begrenzt wird. Solch eine Demokratisierung in den wirtschaftlichen Bereichen „wäre die einzig verlässliche und wirksame Gegenkraft gegen derartig zerstörerische Tendenzen“ (Negt, 2014b, S. 515). Doch trotz seines wiederkehrenden Optimismus gesteht Negt die missliche Lage solcher Ansätze ein. Die Forderung nach Wirtschaftsdemokratie möge angesichts der herrschenden politischen Praxis, in „der man gerade mit Entschiedenheit einen Weg in umgekehrte Richtung beschreitet, nämlich möglichst viel basisorientierte Mitbestimmungsrechte als Hindernisse betriebs-

3 S. a.: Merkel, W. (2015). *Demokratie und Krise*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

wirtschaftlicher Rationalisierungen beiseite zu schaffen versucht, [...] unzeitgemäß, ja utopisch erscheinen“ (Negt, 2014b, S. 409). Aber Negt hat diese Utopie als politischer Bildner nie aufgegeben. Denn eine „halbe Demokratie mit freien Wahlen, aber keinerlei Mitbestimmungsrechten in den eigenen, zentralen Lebensbereichen, ist nicht von Dauer“ (Negt, 2014b, S. 409). Daher muss nach ihm das Ziel von politischer Bildung weiterhin die Verteidigung sowie die Schaffung einer demokratischen Lebensform sein, welche auch die ökonomischen Bereiche der Gesellschaft in den Blick nimmt, welche als Orte der Erfahrung radikaler demokratischer Selbst- und Mitbestimmung verstanden werden könnten. Die Aufgabe der Pädagogik sieht Negt nun darin, den Befreiungsgehalt demokratischer Selbstorganisation erfahrbar zu machen, d. h. Fremdbestimmung nicht nur negativ abzulehnen, sondern aktiv in kollektiven Zusammenhängen positiv zu lernen und zu praktizieren. Er verweist damit auf den inneren Zusammenhang von demokratischer Lebensform und Bildung. Denn Demokratie ist „die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss“ (Negt, 2014b, S. 409).

Demokratische Lebensform und Bildung

Negt sieht die Bedingungen demokratischer Selbstbestimmung unter kapitalistischen Verhältnissen als prekär sowie umkämpft und tendenziell als unterlegen an. Demokratische Selbstorganisation erfordert eine Bewusstseinsbildung über die eigene gesellschaftliche Position und ein Verständnis der gesellschaftlichen Verhältnisse. Negt widmete sich als der „sozialistische Praktiker der kritischen Theorie“ (Später, 2024, S. 2) mit großem Engagement der Umsetzung und Weiterentwicklung eines *emphatischen* Begriffs von *Bildung*. Er setzte den Mündigkeitsgedanken von Theodor W. Adorno in die „sozialpädagogische und politische Praxis um“ (Schweppenhäuser, 2019, S. 3). Für Negt ist Bildung das wichtigste Mittel, um das „Subjekt vor der totalen Vergesellschaftung zu schützen“ (Später, 2024, S. 2). In Rückgriff auf Immanuel Kant beinhaltet der Negt'sche Bildungsbegriff die Ideale „Autonomie, Selbstdenken, Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung“ (Negt, 2008b, S. 41). Negt verbleibt jedoch nicht in einem Idealismus, sondern gründet den idealistischen Begriff der Bildung als „rein geistigen Charakter“ materialistisch und betont die „gesellschaftliche Arbeit als Wurzel von Bildungsprozessen“ (Habermas, 2024, S. 3). Zum einen akzentuiert Negt die Relevanz des Erfahrungszusammenhangs mit Objekten, der sich der „instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer, 2007) entzieht. Bildung ist damit ein Prozess *zwecksetzender Tätigkeit*, beispielsweise das Demokratielernen, welcher mit *Arbeitsmitteln*, wie Lehrmaterialien und Diskussionen, sowie *Arbeitsgegenständen*, wie Lerninhalte und kollektive Erfahrung, einhergeht. Diese Perspektive erlaubt ihm zum einen, Bildung optimistisch und materialistisch als einen gestalterisch-kreativen „Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur“ (Marx, 2005, S. 57) in die Lebensform, also der konkreten und der Handlungs- und Gegenstandswelt der Subjekte, zu integrieren. Zum anderen betont er die gesellschaftliche Dimension von Bildungsprozessen als eine kollektive Praxis, wie sie alltäglich im Sinne der Demokratiebildung in Kindergärten, Schulen oder Bildungsveranstaltungen praktiziert wird.

Insgesamt wird deutlich, dass Negt eine Bildung anstrebt, die über bloße Wissensvermittlung und das Einüben von Demokratie im Kleinen hinausgeht, um sowohl individuelle als auch kollektive Emanzipation in einer globalisierten Welt zu fördern (vgl. Gigerl, 2020). Das „oberstes Lernziel“ (Negt, 2014b, S. 207) ist für Negt die Herstellung *gesellschaftlicher Zusammenhänge* und nicht eine quantitative Aneinanderreihung von Wissen, formalen Abschlüssen oder ECTS-Punkten.⁴ Die bildungstheoretische Relevanz des Zusammenhangdenkens ist durch das fragmentierte Alltagsbewusstsein der Subjekte begründet. Analog zum Verschwinden der gesellschaftlichen Produktions-, Arbeits- und Klassenverhältnisse in der einzelnen Ware ist der produktive Gesamtzusammenhang für die Menschen nicht erkennbar. Das Ziel besteht in der Entwicklung eines „abstrakten Wissens“ (Oelkers, 2000, S. 8), eines Bewusstseins für Zusammenhänge, welches Negt mit der Tätigkeit eines Webers oder des Flechtens vergleicht, bei der einzelne Elemente zu einem Ganzen – den gesellschaftlichen Verhältnissen – verknüpft werden. Dies impliziert insbesondere die Kompetenz, „Exemplare“ oder Einzelinformationen nicht nur isoliert zu erfassen, sondern zu lernen, deren Bedeutung und Einbettung in übergeordnete Strukturen kritisch zu deuten (vgl. Negt, 2014b, S. 189).

Ihm geht es um die Sensibilisierung für die Differenz von Wesen und Erscheinung, also einem Auseinanderfallen von Begriff und Sache, um die Fähigkeit zu fördern, die tieferen Zusammenhänge und Widersprüche der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Dem Herstellen von Zusammenhängen folgen gemäß Negt (1997, 2014b) sechs gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen:

- *Identitätskompetenz*: Fähigkeit, mit der durch den gesellschaftlichen Wandel bedrohten und gebrochenen Identität adäquat umzugehen.
- *Gerechtigkeitskompetenz*: ein ausgebildeter Gerechtigkeitsinn sowie eine ausgeprägte empathische Fähigkeit für andere Menschen, für Tiere und Dinge.
- *Ökologische Kompetenz*: umfasst nicht nur das pflegliche Verhalten des Menschen zur äußeren Natur, sondern auch sein Verhältnis zur inneren Natur.
- *Technologische Kompetenz*: Technologische Kompetenz bedeutet nicht nur technische Fertigkeiten, sondern ebenso das Verständnis der gesellschaftlichen Implikationen von Technologien.
- *Historische Kompetenz*: umfasst das Wissen über die Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihre Klassenstrukturen, ihre politischen Entwicklungsgesetze, der Utopiefähigkeit sowie die eigene Lebensgeschichte.
- *Ökonomische Kompetenz*: Gestaltbarkeit der ökonomischen Verhältnisse verstehen, Alternativen Denken können.

⁴ ECTS ist die Abkürzung für: European Credit Transfer and Accumulation System.

Kriterium für eine gelungene politische Bildung ist nach Negt also, mittels dieser Schlüsselqualifikationen die Fähigkeit zu entwickeln, „Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen“ und „orientierte Zusammenhänge“ zu stiften (Negt, 2014b, S. 207). Damit gehen auch für die Demokratiebildung bestimmte Anforderungen einher, die sich selbstredend je nach Alter der Zielgruppe deutlich unterscheiden können.

Einseitige Demokratiebildung?

In der Debatte um Demokratie als Lebensform zeigen Negt und Dewey trotz unterschiedlicher Theorietraditionen ein geteiltes Potenzial: Beide verstehen Demokratie als Lebensform, die aktive Mitbestimmung und Partizipation erfordert und in der Interaktion ausgehandelt wird. Demokratie ist für sie ein dynamischer, prozessualer Modus kollektiver Praxis, der über politische Strukturen hinausgeht und tief im sozialen Nahfeld verankert sein soll. Die Dewey'sche Rezeptionslinie, welche in den Begriff der Demokratiebildung mündet, integriert diese Inhalte und entwickelt sie zu ebenjenem pädagogischen Begriff weiter. Eine Demokratisierung der Wirtschaft, die Aufklärung über ihre undemokratischen Strukturen, welche bis in den sozialen Nahbereich wirken, sind auch im Werk von Dewey angelegt. Allerdings scheint dieser Teil von Deweys Werk in der pädagogischen Rezeption bisher marginalisiert, was auf eine einseitige Rezeption hinweisen könnte.

Deshalb ist mit Negt zu betonen, dass auch Demokratiebildung und damit der Versuch, Lebensbereiche demokratisch zu gestalten, unter den Bedingungen von Kapital- und Marktlogik stattfinden. Das führt zu einem grundlegenden Widerspruch: Demokratische Lebensformen sind im Bereich der Demokratiebildung zu *lernen*, während die ökonomischen Verhältnisse die Menschen dazu strukturell anhalten, diese Prinzipien zu *verlernen*. Diese für Negt notwendige Reflexion in der ökonomischen Kompetenz und die Forderung einer Wirtschaftsdemokratie sind in seinem Begriff der demokratischen Lebensform zentral. Negt hat *eine* begriffliche Spur gelegt, um diesem Widerspruch adäquat zu begegnen.

Der in der Debatte um die Demokratiebildung von Berkessel und Priebe (2008, S. 23; zit. n. Beutel et al., 2022, S. 175) erhobene Einwand, politische Bildung und Didaktik „wären zu kopflastig, zu sehr auf kognitive Aufklärung und Reflexion ausgerichtet“, ließe sich zunächst auch für Negt konstatieren. Doch tatsächlich kann mit Dewey *und* mit Negt zugestimmt werden, dass politische Bildung und Demokratiebildung nicht allein auf intellektuelle Aufklärung und Reflexion reduziert werden sollten, sondern in Verbindung mit praktischen, lebensweltbezogenen und erfahrungsorientierten Ansätzen stehen müssen. Für eine konsistente Demokratiebildung ist es jedoch ebenso von Bedeutung, sich nicht auf rein praxisorientierte Ansätze zu beschränken, sondern auch der komplexen theoretischen Reflexion auf die ökonomischen Bedingungen Rechnung zu tragen, wie sie eine einseitige Dewey-Rezeption möglicherweise impliziert.

Demokratiebildung, die Dewey und Negt gerecht werden will, muss also auch jene undemokratischen Bereiche wie die Ökonomie reflektieren und thematisieren, die der demokratischen Mitbestimmung entzogen sind. Andernfalls läuft der Begriff Gefahr, zur Ideologie zu werden und lediglich einseitige Interessen zu protegieren. Wenn die Kultusministerkonferenz die Förderung von „demokratischen Umgangsformen im Hinblick auf Demokratie als Lebensform“ (KMK, 2018, S. 8) zum staatlich ausgegebenen Ziel und Fördergrund erhebt, besteht das Risiko, dass der Begriff der Demokratiebildung instrumentalisiert wird. Dies kann dazu führen, dass eine oberflächliche oder idealisierte Vorstellung von Demokratie vermittelt wird, welche die realen, undemokratischen Strukturen und Machtverhältnisse im wirtschaftlichen Bereich unberücksichtigt lässt. Die Erhebung eines solchen Begriffs der Demokratiebildung „zum Leitbegriff bildungspolitischer Provenienz“ (Beutel et al., 2022, S. 175f.) wäre eine Tendenz in die falsche Richtung. Die Verbindung von Deweys demokratietheoretischen Schriften und seiner wirtschaftsdemokratischen Positionen mit Negts kapitalismuskritischen Konzeptionen der demokratischen Lebensform könnte dazu beitragen, einer Instrumentalisierung und Vereinseitigung des Begriffs der Demokratiebildung entgegenzuwirken.

Literatur

- Affolderbach, F. (2016). Demokratie als Lebensform oder die Frage nach Handlungsfähigkeit als Potential einer Pädagogik des Sozialen. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 105–118. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64287-8>
- Anderson, P. (2023). *Über den westlichen Marxismus* (R. Kaiser, Übers.) (1. Auflage). *Theorie*. Dietz.
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022). Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau Verlag.
- Brantweiner, M. (2024). Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. *Magazin erwachsenenbildung.at* (53). <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53/19791-der-politische-mensch-demokratie-als-lebensform.php>
- Dewey, J. (1972). *The early works, 1882–1898. early essays*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2011). *Beltz-Taschenbuch: 57: Essay. Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik: mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie* (E. Hylla, Übers.) (J. Oelkers, Hg.). Beltz; Preselect.media GmbH.
- Dewey, J. (2024). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme* (W.-D. Junghanns, Übers.) (suhrkamp taschenbuch wissenschaft: Bd. 2416) (Erste Auflage). Suhrkamp.
- Dux, G. (2019). *Demokratie als Lebensform*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17369-2>
- EPALE (2024). *6 Kompetenzen, die dabei helfen, gesellschaftliche Krisen zu überwinden – EPALÉ – European Commission*. Europäische Kommission. <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/6-kompetenzen-die-dabei-helfen-gesellschaftliche-krisen-zu-ueberwinden>
- Fritz, F. (2024). *Jugendarbeit und Demokratiebildung in non-profit „Community Owned Sports Clubs“ des englischen Fußballs*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8359-0>
- Gigerl, M. (2020). Mündigkeit in einer globalisierten Welt. *Beiträge zur ethischen Bildung durch Demokratie und Menschenrechte*, 4(3), 165–178.

- Gras, J. (2023). Ausgangssituation 1: Demokratiebildung und -pädagogik als theoretische Grundlage und Rahmung. In J. Gras (Hrsg.), *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings* (S. 19–69). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2_2
- Habermas, J. (2024). Bildung als Erfahrung: Erinnerung an Oskar Negt. *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*. <https://www.sozio-polis.de/bildung-als-erfahrung.html>
- Hetzl, A. (2023). Demokratie als Lebensform. *Philia, koinonia und das Miteinander Verschiedener. Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (AZP)*, 48(2), 189–210. <https://doi.org/10.5771/0340-7969-2023-2-189>
- Hieber, L. (2023). Eine Entwicklungslinie der Kritischen Theorie in Hannover: Oskar Negt. In M. Endreß & S. Moebius (Hrsg.), *Jahrbuch für Theorie und Geschichte der Soziologie. Zyklus 7: Jahrbuch für Theorie und Geschichte der Soziologie* (1st ed. 2023, S. 233–260). Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS.
- Himmelman, G. (2016). *Demokratie Lernen: Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: ein Lehr- und Studienbuch* (Politik und Bildung, Band 22) (4. Auflage). Wochenschau Verlag.
- Horkheimer, M. (2007). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* (Fischer-Taschenbücher, Band 17820). Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jaeggi, R. (2020). *Kritik von Lebensformen* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1987) (3. Auflage). Suhrkamp.
- Jörke, D. (2003). *Demokratie als Erfahrung: John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6281484>
- Jörke, D., & Selk, V. (2020). John Dewey. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie: Ein Handbuch* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Band 2248) (2. Auflage, S. 78–87). Suhrkamp.
- KMK. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf
- Knoll, M. (2022). Auf den Schultern von Riesen: John Dewey und die Maxime „Learning by Doing“. *Pädagogische Rundschau*, 76(2), 131–146. <https://doi.org/10.3726/PR022022.0012>
- Lessenich, S. (2023). *Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem* (Reclams Universal-Bibliothek Was bedeutet das alles? Nr. 19625) (4. Auflage). Reclam; EsserDruck Solutions GmbH.
- Marx, K. (2005). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie* (Werke / Karl Marx, Friedrich Engels, Band 23) (21. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 1962). Dietz.
- May, M. (2008). Erfahrungsorientiertes Lernen in der politischen Bildung: zur bundesdeutschen Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158(3–4), 202–211. https://scholar.google.de/citations?user=rh-eu_eaaa-aj&hl=de&coi=sra
- May, M. (2022). John Dewey. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelman, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 101–112). Wochenschau Verlag.
- Negt, O. (1981). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen: Zur Theorie u. Praxis d. Arbeiterbildung* (7. Aufl., 3. Aufl. d. überarb. Neuausg. 1975, 38.–40. Tsd). Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, O. (1997). Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. *Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik*, 17(33), 89–102. <https://doi.org/10.5169/seals-652079>
- Negt, O. (2008a). *Achtundsechzig: Politische Intellektuelle und die Macht* (4. Aufl.). Steidl.
- Negt, O. (2008b). Demokratie als Lebensform. *Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte* (3), 37–41.
- Negt, O. (2011). Keine Zukunft der Demokratie ohne Wirtschaftsdemokratie. In H. Meine, M. Schumann & H.-J. Urban (Hrsg.), *Mehr Wirtschaftsdemokratie wagen!* (S. 7–15). VSA.

- Negt, O. (2014a). Arbeit, Bildung und menschliche Würde. In U. Bauer (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Expansive Bildungspolitik: Expansive Bildung?* (S. 401–411). Springer VS.
- Negt, O. (2014b). *Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform* (Bd. 16). Steidl.
- Negt, O., & Kluge, A. (1990). *Öffentlichkeit und Erfahrung: Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Suhrkamp.
- Negt, O., & Kluge, A. (2016). *Gewalt des Zusammenhangs* (Schriften, Band 6,3) (1. Auflage). Steidl.
- Oelkers, J. (2000, 20. Oktober). *Schulentwicklung, Demokratie und Bildung*. Berlin. <https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:1e75665d-efe2-46d8-b18b-b718df344338/Schulentwicklung%20-%20Bildung%20-%20Demokratie.pdf>
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik* (Originalausgabe). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1143068>
- Pape, H., & Kehrbaum, T. (2019). *John Dewey: Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform* (Bd. 421). Study der Hans-Böckler-Stiftung.
- Scherb, A. (2021). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der politischen Bildung: Pragmatismus. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 75–85). Wochenschau Verlag.
- Schweppenhäuser, G. (2019). Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. In W. Böhm, B. Fuchs & S. Seichter (Hrsg.), *Hauptwerke der Pädagogik* (S. 1–3). Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768387_006
- Selk, V. (2023). *Demokratiedämmerung: Eine Kritik der Demokratietheorie* (1st ed.). Suhrkamp Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7390702>
- Später, J. (2024). Der sozialistische Praktiker der Kritischen Theorie: Nachruf auf Oskar Negt. *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*.
- Suhr, M., Kurth, St., & Kühnhausen, T. (2024). Kritisch polit-ökonomische Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft: Bd. 95. Handbuch kritische politische Bildung* (S. 133–141). Wochenschau Verlag.
- Thompson, C. (2020). Erfahrung. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 121–131). Springer Fachmedien Wiesbaden.