

Demokratie bilden heißt „Verbunden-Sein“ lernen

Ein Plädoyer zur Aktualisierung von Demokratie als Lebensform

Britta Breser

Krisen, Vertrauen und Demokratie

Individuelle Einsamkeit und kollektive Vereinzelung

Zahlreiche Formen gesellschaftlicher Vereinzelungsprozesse sind gegenwärtig erkennbar: Aus individueller Perspektive weisen aktuelle Studien darauf hin, dass sich vor allem junge Menschen von Einsamkeit betroffen fühlen (Marschall, 2024, o. S.). Generell zeigt sich ein Anstieg der Einsamkeitserfahrungen bei jungen Erwachsenen, wie eine Studie der Ruhr-Universität Bochum und der Friedrich-Schiller-Universität Jena belegen, die seit 1976 das Phänomen beforschen (Buecker et al., 2021). Dazu beigetragen hat auch die COVID-19-Pandemie, wie eine Metastudie im Auftrag der Europäischen Union belegt (Baark et al., 2021). Nach dem Ausbruch von COVID-19 fühlte sich einer deutschen Studie aus Nordrhein-Westfalen zufolge jede*r fünfte Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 20 Jahren stark vereinsamt (Luhmann et al., 2023). Von einer weit verbreiteten gesellschaftlichen Krankheit (Großekathöfer, 2024, o. S.) und gar von einer „stillen Epidemie“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2024, o. S.) ist neuerdings die Rede.

Erklärt wird diese neben den COVID-19-Auswirkungen unter anderem durch Vereinzelungsprozesse, die durch diverse Schattenseiten von Digitalisierung und Wohlstandsgesellschaften zustande kommen (Deremetz, 2021). Untersuchungen zeigen, dass Einsamkeit und soziale Isolation schädliche Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit sowie erhebliche Folgen für den sozialen Zusammenhalt und das Vertrauen in die Gemeinschaft haben: Neben Depressionen, sozialen Phobien, dem Abbau kognitiver Funktionen und Verbindungen zu Herz-Kreislauf-Krankheiten (Buecker & Neuber, 2024) wird in diesem Zusammenhang immer öfter auch „Demokratiegefährdung“ (Großekathöfer, 2024, o. S.) diagnostiziert: Einsamkeit könne zu einem Vertrauensverlust führen, konstatiert Claudia Neu. Vor allem bei jenen, die Vertrauen in die Gesellschaft verlieren, werde häufig zugleich auch ein Vertrauensverlust in die Demokratie diagnostiziert. Der Wunsch nach politischer Teilhabe und die Bereitschaft zur Partizipation an politischen Wahlen nehmen dadurch ab (Neu, 2024, o. S.).

Zugleich lassen sich auch auf kollektiver Ebene Phänomene feststellen, die zu Vereinzelung führen: Mithilfe von polarisierenden Strategien politischer Kommunikation werden gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse von außen erzeugt. In der Folge entstehen



Erosionen des gesellschaftlichen Zusammenhalts, die mitunter bis hin zur Isolation von Gesellschaftsgruppen oder gar zum Ausschluss einzelner ihrer Vertreter*innen führen (Carothers, 2019, o.S.). Auch wenn Craig Calhoun, Dilip Parameshwar Gaonkar und Charles Taylor Populismen nicht als das eigentliche Problem für die Zerstörung von Demokratie bezeichnen (Calhoun et al., 2024, S. 445), so werden demokratische Gesellschaften zumindest stückweise davon bedroht, wenn relevante Stützen einer Demokratie durch populistisch getriebene Polarisierungsstrategien von Zerklüftung von außen und darauf folgenden Vereinzelungsprozessen betroffen sind.

Politischer Vertrauensverlust

Die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), welche das demokratische Mindset von Jugendlichen (u. a. politisches Wissen, Toleranz, institutionelles Vertrauen, politische Identitäten sowie Partizipationsbereitschaft) im Jahr 2022 in 24 Ländern weltweit erfragte (Österreich gehört zu den wenigen EU-Ländern, die nicht daran teilnahmen), stellte zuletzt einen Rückgang von Vertrauen speziell junger Menschen in die Politik als besorgniserregend dar (Abs et al., 2024).

Die Ergebnisse der Analyse von Sekundärdaten aus einer Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zeigen, dass ein Großteil der österreichischen Bevölkerung der Demokratie gegenüber zwar grundsätzlich positiv eingestellt ist. Die im Rahmen des Projekts analysierten Umfragen veranschaulichen jedoch gleichzeitig, dass Teile der Bevölkerung der Demokratie mit Desinteresse, Kritik und Skepsis gegenüberstehen und sich geringes Vertrauen in die Demokratie in allen Bevölkerungsgruppen findet (Starkbaum et al., 2023).

Innerhalb der Gruppe der 16- bis 26-Jährigen sind laut des Demokratiemonitors des Institute for Social Research and Analysis (SORA) im Auftrag des Österreichischen Parlaments derzeit nur noch knapp die Hälfte (48 Prozent) der Meinung, dass das politische System in Österreich gut funktioniere. Dies sind um 21 Prozentpunkte weniger als bei der ersten Befragung im Jahr 2018. Die Autor*innen kommen zum Schluss, dass die durch Corona ausgelösten Krisenphänomene auch auf das Vertrauen der jungen Menschen in das politische System Auswirkungen zeigten. Am geringsten fällt das Vertrauen in die Politik unter jenen jungen Menschen aus, die in prekären finanziellen Lagen sind: Nur rund ein Drittel (34 Prozent) von ihnen ist davon überzeugt, dass das politische System in Österreich gut funktioniere (Zandonella & Bohrn, 2023, S. 8).

Erfahrungen unzureichender politischer Vertretung seien, so Martina Zandonella und Tamara Ehs, eng an die jeweilige Lebenslage geknüpft und bei jenen Bevölkerungsteilen am weitesten verbreitet, die nur wenige Ressourcen, einen niedrigen sozialen Status und geringe gesellschaftliche Anerkennung erhalten. Dies habe Auswirkungen auf die Erfahrungen mit dem politischen System und auf das Vertrauen in die Wirksamkeit von

Beteiligung und Demokratie (Zandonella & Ehs, 2021). Auch die IHS-Studie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie stellt fest: Ökonomische Ungleichheit vermindert in Österreich die Zufriedenheit mit der Demokratie und hemmt politische Beteiligung. Maßnahmen, um Vertrauen in Demokratie wieder zu stärken und demokratischen Erosionsphänomenen entgegenzuwirken, müssen demnach auch soziale und ökonomische Differenzen berücksichtigen bzw. abbauen – so der Tenor der IHS-Studienautor*innen (Starkbaum et al., 2023).

Zerstörung gesellschaftlicher Vertrauenswürdigkeit

Immer häufiger kämpfen auch in etablierten Demokratien wesentliche Instanzen des demokratischen Gemeinwesens gegen Angriffe von außen, die gesellschaftliche Vertrauenswürdigkeit zerstören wollen:

In Deutschland wird aktuell diskutiert, wie das Verfassungsgericht vor sogenannten „Demokratiefeinden“ zu schützen ist (Schlitt, 2024, o. S.). Besonders deutlich wird dieses Bestreben auch bei Anhängern der sogenannten „Staatsverweigerung“ oder „staatsfeindlicher Verbindungen“, deren Zulauf in Österreich aktuell als hoch eingeschätzt wird (Felke, 2017). Im internationalen Demokratie-Index werden für Österreich wiederum Rückschläge in puncto Medienfreiheit und ein Mangel an Respekt für Pressefreiheit festgestellt, nicht zuletzt durch eine Zunahme an Übergriffen gegenüber Journalist*innen (Demokratie-Index, 2023). Den Sozialen Medien wiederum wurde anfangs hohes Potenzial hinsichtlich Demokratisierung und Partizipation zugesprochen (Karmasin et al., 2024, S. 28). Zunehmend werden diese aber auch in ihren destruktiven Potenzialen für die Demokratie betrachtet, speziell wenn Fake News im Sinne von „Falschnachrichten“ bzw. „Halbwahrheiten“ (Gess, 2021) oder als „Etikette“ (Egelhofer & Lecheler, 2019, o. S.) – also als politisches Instrument zur Delegitimierung von Nachrichtenmedien – verwendet werden.

Letzteres Konzept weist auf die Polarisierung öffentlicher Güter einer Demokratie hin – mit dem Ziel, deren Vertrauenswürdigkeit zu entziehen und so kollektive Plattformen gesellschaftlicher Verständigung oder Institutionen gesellschaftlicher Konfliktaushandlung zu zerstören. Am Beispiel des redaktionellen Journalismus – häufig als „vierte Gewalt“ einer Demokratie bezeichnet – lässt sich gut veranschaulichen, wie Vertrauensverlust durch populistische Strategien der Polarisierung aktuell generiert bzw. noch zusätzlich befeuert wird: Journalistische Kommunikationsakteur*innen, denen für demokratische Entwicklungen von Gesellschaften bislang wesentliche Informations-, Kritik-, Forums-, Artikulations-, Integrations- und Sozialisationsfunktionen zugeschrieben wurden, werden zunehmend als „Lügenpresse“ oder „Systemmedien“ geschmäht (Breser, 2023). Der Begriff „Fake News“ wird für Journalist*innen – häufig aus etablierten redaktionellen Medien – als rhetorisches Mittel eingesetzt, um diese für deren (kritische) Berichterstat-

tung mit Verschwörungserzählungen zu diskreditieren und als Verbreiter*innen von Fake News verächtlich zu machen (Egelhofer & Lecheler, 2019, o. S.).

Nicht nur gehen damit Bindungen der Bürger*innen an demokratische Instanzen verloren. Wenn sich Bürger*innen den Beziehungen mit ihren demokratischen Institutionen und Mitgliedern verweigern, sich aus der Gesellschaft zurückziehen oder mitunter sogar Hass bis hin zu Gewalt und Extremismen auf deren Institutionen richten, kann in der Tat auch von demokratischen Bedrohungspotenzialen gesprochen werden.

Vertrauenskrisen als Herausforderungen für die Demokratie(-Bildung)

Gerade für Demokratien wird Vertrauen stets als eine zentrale Voraussetzung markiert: „Vertrauen in Institutionen, Organisationen oder Akteure gilt als wesentliche Grundlage moderner Demokratien“ (Braun, 2013, S. 21). Oskar W. Gabriel weist zwar darauf hin, dass zu politischem Vertrauen keine empirisch gestützte Theorie vorliege (Gabriel, 2017, S. 290). Zugleich betont er aber den Zusammenhang zwischen Vertrauen und Demokratien der sich in einem großen Teil neuerer Studien wiederfinde: [...] „dass Demokratien im Interesse ihrer Handlungsfähigkeit und Integrationskraft auf ein Mindestmaß an politischem Vertrauen angewiesen sind“ (ebd.). Ein grundlegendes politisches Vertrauen wird also für Demokratien als notwendig erachtet, „um als demokratische Gesellschaft in Krisen Veränderungen gestalten zu können“ (Hermann J. Abs, zit. n. Bohnsack, 2023). Doch kann Vertrauen nicht erzwungen oder verordnet werden und kommt nicht automatisch zustande: „Auch wenn es etabliert ist, muss Vertrauen nicht immerwährend sein, denn Vertrauen ist höchst fragil, kann schwinden oder sich gänzlich auflösen.“ (Lindenau & Kressig, 2022, S. 11).

Wie soll daher Demokratiebildung mit aktuellen Prozessen des politischen Vertrauensverlusts umgehen? Angesichts der zuvor formulierten Probleme ist zu hinterfragen, welche *neuen* Aufgaben in diesem Kontext der Politischen Bildung einem demokratischen Gemeinwesen zukommen? Die folgenden Kapitel nehmen dabei im Speziellen die Demokratie als Lebensform in den Blick und widmen sich daher der Handlungsorientierung sowie der Anbahnung kooperativer Handlungsräume im Kontext von politischen Bildungsprozessen, um so Vertrauensverluste zu bearbeiten. Folgende Überlegungen und Forderungen an die Demokratie-Bildung werden für die Behandlung dieser Fragen in diesem vorliegenden Beitrag als wegweisend eingeschätzt:

Wenn wir in der Gefahr stehen, aufgrund gesellschaftlicher Vereinzelungsprozesse und Polarisierungen durch Hass, Hetze, Misstrauen und Wut das Vertrauen in Gesellschaft und Politik zu verlieren und das gemeinsame gesellschaftliche Gespräch zu ruinieren (Pörksen, 2018), stellt sich zugleich die Frage, ob eine isolierte Fokussierung auf die für die Demokratie-Bildung charakteristische Entwicklung von Kritikfähigkeit in politischen Lehr- und Lernprozessen womöglich nicht auch zu unerwünschten Effekten wie

Vertrauensverlusten für das demokratische Zusammenleben führen kann (Himmelrath & Egbers, 2018)? Es muss hinterfragt werden, ob Kritik gegenwärtig nicht auch als eine Art zerstörerisches Element für das demokratische Zusammenleben entlarvt werden kann, „was uns in einem demokratischen Gemeinwesen eigentlich wert ist zu bewahren und weiterzugeben“ (Breser & Seyss-Inquart, 2022, S. 131–132)?

Generell gilt: Demokratie muss ständig neu verhandelt, verteidigt und weiterentwickelt werden. Demokratie-Bildung geht daher stets über die reine Demokratie-Vermittlung hinaus (Kenner & Lange, 2019). Sie stellt einerseits eine kritisch reflektierende Auseinandersetzung von Lernenden mit Demokratie, dem Demokratischen und Demokratisierung (Haarmann et al., 2020) dar und agiert andererseits zugleich demokratiebildend im Sinne von „gestaltend“ (Lange et al., 2024). Neben einer machtkritischen Perspektive, die Politische Bildung einnehmen muss, ist also stets auch eine handlungsorientierte und auf Kreativität zielende Herangehensweise gefragt, die sich aus der Kritik ergibt.

Der vorliegende Beitrag plädiert daher dafür, im Zuge der Auseinandersetzung rund um aktuelle Vertrauenskrisen in Demokratien nicht nur die Verbreitung von Desinformation als Skepsisproduzenten und Vertrauenszerstörer in den Blick zu nehmen. Es gilt, in Bildungsprozessen speziell auch die Frage nach demokratischen Lebensformen zu stellen, nach gesellschaftlichen An-Bindungen und Ver-Bindungen insbesondere auch mit jenen Akteur*innen, die für die demokratische Entwicklung von Gesellschaften von Bedeutung sind.

Demokratie-Bildung durch politische Handlungsorientierung

Impulse zur Weiterentwicklung politischer Bildungsprozesse

Passend zur Thematik dieses vorliegenden Beitrags beinhaltet die Frankfurter Erklärung neben der Berücksichtigung eines zeitdiagnostischen Gegenwartsbezugs („multiple Krisen“) eine Weiterentwicklung der Handlungsorientierung vor allem in Hinblick auf folgende Konkretisierungen (vgl. Eis et al., 2015; Lösch, 2020):

- die Öffnung politischer Bildungsprozesse ausgehend von bloß kognitiven Herangehensweisen hin zu *leiblichen Erfahrungen*
- der Ruf nach *kreativen, erfahrungsbasierten Zugängen*
- die Erweiterung von Handeln als *gemeinsames* Scheitern und Bewirken
- die Forderung nach Veränderungen durch individuelles *und* kollektives Handeln bzw. *Kooperation* im Denken und Tun

Indem die Frankfurter Erklärung dem Handeln die Möglichkeit zuspricht, „etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu gründen“ (Eis et al., 2015) konzipiert sie die politische Handlungsorientierung als Treiber von Entwicklung und Veränderung. Und indem sie dieses Handeln nicht bloß auf das individuelle Subjekt begrenzt, sondern den Radius auf Kooperation und kollektive Erfahrungen erweitert, schafft sie einen wesentlichen Bezugspunkt zum Kern dieser Arbeit: Vereinzelung und Vertrauensverlust lassen sich nicht bloß auf individueller Subjektebene bearbeiten. Der Aufbau von „An-Bindungen“ ist stets ein kollektives Geschehen. Demokratiebildung kann sich demzufolge der Forderung nach der Herstellung von Bedingungen, die kollektives politisches Handeln ermöglichen, wie sie die Frankfurter Erklärung fordert, gerade in Zeiten von gesellschaftlichen Zerwürfnissen und multiplen Krisen, welche Veränderungen einfordern, nicht entziehen. Konzepte zur Anbahnung kooperativer Handlungsräume in politischen Bildungsprozessen sind in der Literatur bislang jedoch als Leerstelle zu betrachten.

Als eine Aktualisierung und Erweiterung des Beutelsbacher Konsenses hat eine Gruppe von 23 Wissenschaftler*innen und politischen Bildner*innen im Jahr 2015 die sogenannte „Frankfurter Erklärung“ (Eis et al., 2015) erarbeitet. Ihre zentralen Forderungen an die Politische Bildung beziehen sich auf kritisch-emanzipatorische Bildungsprozesse, die Bezüge zur politischen Handlungsorientierung aufweisen (Lösch, 2020, S. 391). Die sechs Grundsatz-Forderungen an die Politische Bildung sind als fachdidaktische Positionierung zu demokratiethoretischen Grundlagen, als Bezugnahme zu aktuellen Gesellschaftsanalysen und epochalen Schlüsselproblemen und als Begründung von spezifischen Bildungsinhalten vor dem Hintergrund andauernder fachlicher Kontroversen und gesellschaftlicher Krisen zu interpretieren (Lösch, 2020, S. 391).

Politische Handlungsorientierung in der Kontroverse

Mit Begriffen wie „politisches Handeln“, „politische Partizipation“ oder „politische Aktion“ (Wohnig, 2022, S. 251) wird das Prinzip der politischen Handlungsorientierung und ihrer Zielsetzungen in der Politischen Bildung seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert (vgl. Breser, 2021). Inwieweit Bildungsinstitutionen tatsächlich als Raum politischer Handlungserfahrungen fungieren dürfen und ob dabei notwendige Freiwilligkeit und das Recht auf Nicht-Partizipation garantiert werden können (Nonnenmacher, 2010, S. 466–467), wird vor allem im deutschen Sprachraum kritisch hinterfragt. Dadurch kommt es immer wieder zu einer Vernachlässigung dieses Prinzips im Alltag politischer Bildungsprozesse. Dies wird auch in der gängigen Literatur sichtbar. Im Angesicht gegenwärtiger Krisen, im Suchen nach Möglichkeiten der Emanzipation aus der Krise und nach Orientierung stellt sich aber zunehmend auch die Frage nach dem Potenzial von Handeln, nach individueller bzw. kollektiver Agency in institutionellen Bildungsprozessen (Breser et al., 2025)

Befürwortende Stimmen sehen im fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung eine geeignete Methode für die Umsetzung der demokratischen Ziele der Politischen Bildung, da dadurch Handlungsdispositionen und Interventionskompetenzen direkt aus der subjektiven Perspektive der Lernenden eingeübt werden können. Kritisiert werden neben der Gefahr der Übertretung des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsens jedoch auch blinder Aktionismus und die Möglichkeit zur Entpolitisierung des Unterrichts durch eine Trivialisierung von Komplexität, Abstraktheit und Interdependenz politischer Sachverhalte (Kötters-König, 2001, S. 6). Joachim Detjen beispielsweise legt die Schule klar als keinen geeigneten Ort der politischen Aktion und des Trainings realen politischen Handelns fest (Detjen, 2012, S. 235), wobei hierbei immer wieder auf den Beutelsbacher Konsens und speziell das darin enthaltene Überwältigungsverbot verwiesen wird (Wehling, 1977, S. 173–184). Steve Kenner, der zu den Befürwortern einer handlungsorientierten Demokratie-Bildung zählt, kommentiert diesen Standpunkt jedoch skeptisch, indem er auf mögliche Folgen des Überwältigungsverbots verweist: „Überwältigen wir Kinder und Jugendliche, wenn wir sie in ihrem politischen Handeln begleiten, oder ist es nicht vielmehr fahrlässig, politisches Handeln aus der Schule zu verbannen und somit eine Isolation politisch engagierter Schüler und Schülerinnen zu befördern?“ (Kenner, 2018, S. 248).

Aktuelle Forderungen an politische Bildungsprozesse

Nach wie vor ist umstritten, wie das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung im Rahmen institutioneller Bildungsprozesse verwirklicht werden soll. Angesichts multipler gesellschaftlicher Krisen und wachsender antidemokratischer Tendenzen zeigen sich Forderungen jedoch immer häufiger nicht nur auf Machtkritik und Urteilsbildung wie die Herausarbeitung von unterschiedlichen Standpunkten und deren Kontroversität fokussiert. Wie im Folgenden veranschaulicht wird, wächst die Zahl an Plädoyers für politische Bildungsprozesse in Hinblick auf konkretes politisches Handeln, die zumindest handlungsorientierte Ableitungen und die Formulierung von Handlungsstrategien in den Blick nehmen. Ihre Anliegen fordern die Demokratie-Bildung neu heraus.

Durch engagiertes und strategisch umsichtiges Handeln erhoffen sich beispielsweise Ulrich Brand und Markus Wissen, inmitten globaler Katastrophen den vielfachen Worst-case-Szenarien entgegentreten zu können und bessere Bedingungen für ein gutes Leben in der Zukunft zu schaffen (Brand & Wissen, 2024, S. 11): „Letztlich kommt es darauf an, die politischen Handlungsmöglichkeiten dadurch zu erweitern, dass die sie einschränkenden *gesellschaftlichen* Verhältnisse überwunden werden“ (Brand & Wissen, 2024, S. 17). Oliver Flügel-Martinsen betont, dass wir den unabsehbaren zukünftigen Entwicklungen nicht einfach hilflos ausgeliefert seien: „Mögen sie sich auch nicht antizipieren lassen, so kann doch gestaltend auf sie Einfluss genommen werden“ (Flügel-Martinsen, 2021, S. 136–237). Wenn angesichts des Verlusts von Planbarkeit der Zukunft Werner Friedrichs daran appelliert, in Bildungsprozessen nicht das Kommende zu vermitteln,

sondern vielmehr in Kontakt zu treten mit Raum und Zeit generierenden Praxen und so Zukunft politisch neu in der jeweiligen Gegenwart zu bilden (Friedrichs, 2021, S. 22), dann verweist er auf die Notwendigkeit, dass neue Bildungsweisen für demokratische Lehr- und Lernprozesse gefunden werden müssen.

Politische Handlungsorientierung in Bildungsprozessen orientiert sich dementsprechend in erster Linie nicht an Forderungen oder Visionen für die Zukunft, die gemeinsam diskutiert, bearbeitet und vorangetrieben werden sollen, sondern an ein In-Verbindung-Treten mit Handeln, das zuallererst Räume in der Gegenwart beackert. Beeinflusst durch den jeweiligen Raum in der jeweiligen Gegenwart wird – so die These – Zukunft hergestellt. Politische Handlungsorientierung zu pflegen, heißt nach Werner Friedrichs also, zuallererst Praxen zu schaffen, die sich an Räume anbinden und mit ihnen in Verbindung treten (Friedrichs, 2021, S. 22)

Überlegungen zur Anbahnung kooperativer Handlungsräume

„Raum der Gemeinsamkeit“ (Hodgson et al., 2022, S. 21)

Wenn Till van Rahden betont, dass Demokratien davon leben, dass ihre Bürger*innen Demokratie in den Alltag tragen, gestalten und erneuern (van Rahden, 2021), dann charakterisiert er Demokratie im Speziellen als eine „demokratische Lebensform“ und betont ihre handlungsorientierten und dynamischen Eigenschaften in Abgrenzung zur Demokratie als „Herrschaftsform“ (Himmelman, 2016). Um solche demokratischen Lebensformen zu kultivieren, brauche die Demokratie zuallererst öffentliche Orte, in denen sich Bürger*innen begegnen können und nicht in Vereinzelung verharren, lautet seine Forderung (van Rahden, 2021). Diese Räume bezeichnet Till van Rahden als „eine demokratische Allmende“ (van Rahden, 2021). Dieses Gemeingut, das auch gemeinsame Pflege braucht, rückt er ins Zentrum seiner Überlegungen zum Zusammenhalt in demokratischen Gesellschaften.

Andreas Reckwitz spricht politischen Bildungsprozessen in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu: Politische Öffentlichkeit, um zu debattieren und/oder politisch zu handeln, könne ihm zufolge nicht einfach vorgefunden werden, sondern müsse (nach mitunter mutwilligen Zerstörungen) „selbst erst wieder – in zwangsläufig strittiger Weise – verfertigt werden“ (Reckwitz, 2017, S. 440). Weil gegenwärtig aber solche Orte fehlen, an denen sich unterschiedliche Kontexte aufeinander beziehen können, liegt es an politischen Bildungsprozessen, zuallererst Räume der „Anschlussfähigkeit“ zwischen einzelnen, mitunter auch scheinbar differenten Gesellschaftsgruppen herzustellen (Nassehi 2021; Linß 2021): „Wir sollten [...] zeigen, dass es trotz vieler Differenzen, welche uns voneinander trennen, einen Raum der Gemeinsamkeit gibt.“ (Hodgson et al., 2022, S. 21)

Politische Bildungsprozesse haben somit die Aufgabe, ein In-Verbindung-Treten zu ermöglichen und somit Räume zu schaffen, die Gemeinsames, also bereits bestehende An-Bindungen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen, offenlegen sowie zugleich diese Räume für das Knüpfen weiterer Ver-Bindungen freigeben. Dies heißt für die Demokratiebildung, nicht nur gemeinsame Interessen und Bedürfnisse als Möglichkeitsräume für die Lösung individueller oder kollektiver Probleme identifizieren zu lernen, sondern durch ein individuelles In-Verbindung-Treten auch ein kollektives Verbunden-Sein zwischen Menschen herzustellen. Hier gilt es – je nach Zielgruppe und Standort – individuelle An- und Ver-Bindungen zu finden, um so stets neue Räume des Demokratischen zu schaffen.

„Denkraum für Praxis von Neuem“ (Hodgson et al., 2022, S. 22)

Zur inhaltlichen Ausgestaltung dieser „demokratische[n] Allmende“ (van Rahden, 2021) betont Armin Nassehi: „Gesellschaft wird nicht dadurch zusammengehalten, dass wir uns alle auf eine gemeinsame Geschichte, einen Horizont, eine Perspektive einigen“ (Nassehi, 2020, S. 214). Er verweist dabei auf polarisierte Gesellschaften, die sich zunehmend schwertun, gemeinsame Kompromisse zu finden. Die Aufgabe politischer Bildungsprozesse hierbei ist es nicht – wie in zerklüfteten Gesellschaften beispielsweise häufig üblich – „zu entlarven, sondern zu schützen und zu sorgen“ (Hodgson et al., 2022, S. 22). Was dies konkret bedeuten könnte, zeigt die Frankfurter Erklärung auf:

Im ihrem Abschlussatz wird der Begriff einer sogenannten „praktizierte[n] Mündigkeit“ (Eis et al., 2015, S. 2) eingeführt, die Denkweisen und Handlungsräume erweitern möchte. Demnach haben politische Bildungsprozesse die Aufgabe, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern Impulse zu geben, um dieses individuell und kollektiv handelnd zu verändern: „Im Handeln entsteht die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen“ (Eis et al., 2015, S. 2). Das Besondere daran: Gerade durch Handeln erhofft sich die Frankfurter Erklärung, die Möglichkeit Neues zu erschaffen und somit Mündigkeit herzustellen. Auch hier wird wiederum Handeln als Voraussetzung für Neues konzipiert. Nicht die neue Idee oder Vision stehen im Vordergrund, um gemeinsam zu handeln, sondern bereits im Handeln selbst besteht ein individueller Möglichkeitsraum, der Neues wachsen lassen kann.

Die Aufgabe politischer Bildungsprozesse ist es demnach wiederum, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, um „einen Denkraum [zu] eröffnen, der es ermöglicht, dass Praxis von Neuem geschieht“ (Hodgson et al., 2022, S. 22). In diesem Sinne kann Demokratiebildung Räume zur Verständigung über eine gemeinsame Zukunft schaffen und als ein Raum des Experimentierens neue Erfahrungen mit Demokratie ermöglichen (Barbehöhn & Wohnig, 2022, S. 179). Um die Forderung der Frankfurter Erklärung nach erfahrungsbasierten, leiblichen Erfahrungen zugleich zu unterstützen, sollte daher auf nicht-propositionale Kommunikation in Abgrenzung zu einer Praxis des Argumentie-

rens zurückgegriffen werden (Langenohl, 2021, S. 190). Alternative Handlungsoptionen sind zu entwickeln, die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit vermitteln. Letztere sind eine wesentliche Voraussetzung für gelingende demokratische Prozesse und stehen wiederum in Zusammenhang mit Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit sowie in eine Veränderbarkeit der Verhältnisse (Sprung, 2020; Hufer, 2022).

Fazit: „Verbunden-Sein“ als demokratische Lebensform

Die Diagnose von Vertrauenskrisen schärft das Bewusstsein dafür, dass Demokratie nicht allein als eine Herrschafts-, sondern auch als eine Lebensform zu gestalten ist. Der Begriff der Demokratie als Lebensform beansprucht laut Till van Rahden wiederum keine analytische Präzision und ist auch nicht als „zeitlose ethische Norm“ (van Rahden, 2021) zu sehen, sondern als eine Ansammlung „geschichtlich bedingter Verhaltensregeln“ (van Rahden, 2021) und dient als eine Art „störrischer Reisebegleiter“ (van Rahden, 2021) für Demokratie im Verständnis einer Lebensform, um das gemeinsame Zusammenleben auszuhalten (van Rahden, 2021).

Gerade die Feststellung von Vertrauenskrisen zeigt, dass Demokratie nicht bloß begrenzt bleiben darf auf die Urteilsbildung und den Austausch von kontroversen Meinungen. Darauf weist auch im Speziellen die Frankfurter Erklärung hin. Im Sinne einer Erweiterung der Perspektive demokratischen Handelns sollte Demokratiebildung also auch auf *gemeinsames* Scheitern und Bewirken in Form von kreativen, erfahrungsbasierten, leiblichen Zugängen zielen (Eis et al., 2015).

In diesem Sinne – so argumentiert dieser vorliegende Beitrag – gilt es für demokratische Bildungsprozesse, Räume so zu kultivieren, dass sie individuelles *und* kollektives Handeln ermöglichen. Die Suche nach Anbahnung solcher Räume führt auch zu Hannah Arendt, weil sie oft gehegte Missverständnisse in Bezug auf demokratisches Lernen offenlegt: Folgt man Ingeborg Nordmanns Interpretation von Hannah Arendts Begriff von politischer Öffentlichkeit, ist es nicht Aufgabe von Bildungsprozessen, dass diejenigen, die miteinander sprechen, sich näherkommen, sondern „dass der Tisch gedeckt wird“ (Hannah Arendt, zit. n. Nordmann, 2020, S. 101). Das Verbindende im Raum – also das „gemeinsame Projekt“ – müsse bewohnbar gemacht werden (Hannah Arendt, zit. n. Nordmann, 2020, S. 101) und kann so in der Folge zu einem Verbunden-Sein führen. Für politische Bildungsprozesse heißt es also, in Konstellationen und Zusammenstellungen in Räumen zu denken und so Ver-Bindungen herzustellen, um – auch in einem performativen Sinn – Demokratie-Bildung zu ermöglichen. Der Blick muss dabei in Abgrenzung zu pathetischen, auf die Zukunft gerichteten Zielen vielmehr auf das Gegenwärtige gerichtet bleiben – also auf den Tisch, den es zu decken gilt. Dementsprechend argumentiert der vorliegende Artikel, politische Handlungsorientierung als eine Art „bildnerische Lebensform“ zu betrachten.

Demokratie-Bildung kann dem Spannungsfeld im Aufeinandertreffen von einerseits gesellschaftlichen Spaltungen, Polarisierungen, Rückzug und andererseits gegenseitigen gesellschaftlichen Abhängigkeiten also dann Rechnung tragen, wenn auch das Prinzip der politischen Handlungsorientierung berücksichtigt wird (Breser, 2021). Dabei wird an die Argumentation von Till van Rahden angeknüpft, der dazu aufruft, auf der Suche nach Zusammenhalt in demokratischen Gesellschaften stets nach den sozialen und kulturellen Voraussetzungen von Demokratie zu fragen (van Rahden, 2021). Dieser Gedanke erhält in unseren aktuellen heterogenen Gesellschaften noch zusätzliche Relevanz: Nach Hannah Arendt ist dieses Verbindende nur dann produktiv, wenn es nicht durch ein homogenisierendes Einverständnis erzielt wird. Das Individuelle wird sich jedoch nur dann kreativ auswirken können, wenn es nicht mit Vereinzeln oder Selbstbehauptung verwechselt wird (Hannah Arendt, zit. n. Nordmann, 2020, S. 101).

Literatur

- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Ziemes, J. F. (Hrsg.) (2024). *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Autoren der Wissenschaftsredaktion der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (2024, Juli 28). Es ist, als hätte jeder Mensch einen inneren sozialen Thermostat. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/wissen/medizin-ernaehrung/einsamkeit-faktencheck-und-mythen-rund-um-das-peinliche-gefuehl-19865223.html>
- Baarck, J., Balahur-Dobrescu, A., Cassio, L. G., D'Hombres, B., Pasztor, Z., & Tintori, G. (2021). *Loneliness in the EU. Insights from surveys and online media data*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Barbehön, M., & Wohnig, A. (2022). (Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs. In C. Bünger et. al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt* (S. 170–181). Beltz.
- Bohnsack, U. (2023, November 28). *Schulische Demokratiebildung kann mehr*. Universität Duisburg-Essen, Ressort Presse Online. <https://www.uni-due.de/2023-11-28-schulische-demokratiebildung-kann-mehr>
- Brand, U., & Wissen, M. (2024). *Kapitalismus am Limit. Öko-imperiale Spannungen, umkämpfte Krisenpolitik und solidarische Perspektiven*. oekom.
- Braun, D. (2013). *Politisches Vertrauen in neuen Demokratien*. Springer.
- Breser, B. (2021). *Zur Interdependenz in der politischen Bildung. Das Prinzip der Handlungsorientierung muss aktualisiert werden*. Private Pädagogische Hochschule Linz: Pädagogische Horizonte.
- Breser, B. (2023). Jenseits von Fakten. Ein Plädoyer für post-kritische Einsätze in der Politischen Bildung. In K. Stainer-Hämmerle, D. Ingruber & G. Marschnig (Hrsg.), *Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung*. Wochenschau.
- Breser, B., & Seyss-Inquart, J. (2022). Im Gespräch über das post-kritische Manifest oder was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte. In M. Bittner, Martin & A. Wischmann (Hrsg.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“* (S. 125–141). De Gruyter.
- Breser, B., Heuer, C., & Marschnig, G. (2025). Sich-hörbar-Machen in der Krise. Über die (Un-)Möglichkeiten von Geschichte(n) und das Potenzial von politischem Handeln. In M. Waldis, M. Nitsche & J. Thyroff (Hrsg.), *Geschichtslernen in Zeiten der Krise*. hep. (im Erscheinen).

- Buecker, S., Mund, M., Chwastek, S., Sostmann, M., & Luhmann, M. (2021). Is loneliness in emerging adults increasing over time? A preregistered cross-temporal meta-analysis and systematic review. *Psychological Bulletin*, 147(8), 787–805.
- Buecker, S., & Neuber, A. (2024). Einsamkeit als Gesundheitsrisiko: Eine narrative Übersichtsarbeit. *Bundesgesundheitsblatt. Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 67(1), 1095–1102.
- Calhoun, C., Gaonkar, D., & Taylor, C. (2024). *Zerfallserscheinungen der Demokratie*. Suhrkamp.
- Carothers, T. (2019, November 21). Zukunft der Demokratie steht auf dem Spiel. *IPG-Journals*. <https://www.ipg-journal.de/interviews/artikel/zukunft-der-demokratie-steht-auf-dem-spiel-3887>
- Demokratie-Index (2023, Juni 14). *Der Indikator für den Zustand der Infrastruktur der Demokratie in Österreich*. <https://demokratieindex.at>
- Deremetz, A. (2021, November 30). *Einsamkeit ,trotz‘ oder ,durch‘ Digitalisierung? Eine soziologische Betrachtung*. Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften. Universität Tübingen. <https://uni-tuebingen.de/forschung/zentren-und-institute/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften/publikationen/bedenkzeiten-bibliothek/weitere-blog-artikel/einsamkeit-und-digitalisierung>
- Detjen, J. (2012). Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 226–242). Budrich.
- Egelhofer, J. L., & Lecheler, S. (2019). Fake news as a two-dimensional phenomenon: a framework and research agenda. *Annals of the International Communication Association*, 43(2), 97–116.
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A., & Steffens, G. (2015). Frankfurter Erklärung Juni 2015. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Duisburg. <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/frankfurt-declaration>
- Felke, C. (2017, April 25). Österreich: Staatenbund der Staatsverweigerer. Die ZEIT. <https://www.zeit.de/politik/2017-04/staatsverweigerer-oesterreich-staatsleugner-gesetz-verbot>
- Flügel-Martinsen, O. (2021). *Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*. transcript.
- Friedrichs, W. (2021). Kommende politische Bildungen. Über das Zukünftige nach der Zukunft. In W. Friedrichs (Hrsg.), *Atopien im Politischen: Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft* (S. 11–26). transcript.
- Gabriel, O. (2017). Misstrauen und Protestwahl in europäischen Demokratien. In C. Koschmieder (Hrsg.), *Parteien, Parteiensysteme und politische Orientierungen. Aktuelle Beiträge der Parteienforschung* (S. 287–306). Springer VS.
- Gess, N. (2021). *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit*. Matthes & Seitz.
- Großekathöfer, M. (2024, Juli 20). Einsamkeit in Deutschland. Warum sich so viele Menschen nach der Pandemie einsam fühlen. *Der Spiegel Wissenschaft*. <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/einsamkeit-warum-sich-so-viele-menschen-nach-der-pandemie-einsam-fuehlen-a-299ae70d-0c5c-4003-9fbc-b3a3f25f6fbc>
- Haarmann, M., Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine Hinführung. In M. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 1–6). Springer VS.
- Himmelman, G. (2016). Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wochenschau.
- Himmelrath, A., & Egbers, J. (2018). *Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht*. hep.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojsky, P. (2022). Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik. In M. Bittner & A. Wischmann (Hrsg.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“* (S. 19–24). De Gruyter.
- Hufer, K. P. (2022). Selbstwirksamkeit. *Grundbegriffe der Politischen Bildung*. <https://profession-politisch-bildung.de/grundlagen/grundbegriffe/selbstwirksamkeit/>

- Karmasin, M., Pöschl, M., Prainsack, B., Puntischer-Riekmann, S., & Strauss, S. (2024). *Sind soziale Medien eine Gefahr für unsere Demokratie?* Stellungnahme der Ad-hoc-Arbeitsgruppe der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Verlag der ÖAW.
- Kenner, S. (2018). Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung? In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 244–254). Wochenschau.
- Kenner, S., & Lange, D. (2019). Schule als Lernort der Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71(2), 120–130. <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0017>
- Kötters-König, C. (2001). Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. *Politik und Zeitgeschichte*, 50, 6–12.
- Lange, D., Kierot, L., Breser, B., & Beutel, W. (2024). Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven. In *Nationaler Bildungsbericht 2024. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*.
- Langenohl, A. (2021). Die Konstellation nach den Massenmedien. Zur Begründbarkeit von Normen öffentlicher Kommunikation. In A. Weixler, M. Chihai, M. Martinez, et al. (Hrsg.), *Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration* (Spektrum Literaturwissenschaft, 71). (S. 177–198). De Gruyter.
- Lindenau, M., & Kressig, M. M. (2022). Einleitung. In: M. Lindenau & M. M. Kressig (Hrsg.), *Vertrauen – ein riskantes Unterfangen? Sechs (Ein-)Blicke* (S. 9–18). wbg Academic.
- Linß, V. (2021, September 22). Armin Nassehi – Raus aus dem dauerhaften Krisenmodus. *Deutschlandfunk Kultur*. www.deutschlandfunkkultur.de/armin-nassehi-unbehagen-raus-aus-dem-dauerhaften-krisenmodus-100.html
- Lösch, B. (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität“ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 391–402). Springer.
- Luhmann, M., Brickau, D., Schäfer, B., et. al (2023, November 24). *Einsamkeit nach der Pandemie – Jugendliche in Nordrhein-Westfalen*. Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://www.land.nrw/pressemitteilung/jeder-fuenfte-jugendliche-nordrhein-westfalen-ist-stark-einsam-landesregierung>
- Marschall, M. (2024, Mai 29). Junge Menschen fühlen sich besonders einsam. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheitsstudie-zu-einsamkeit-junge-menschen-leiden-besonders-darunter-19752146.html>
- Nassehi, A. (2020). *Mit dem Taxi durch die Gesellschaft*. Soziologische Storys, 4. Murmann.
- Nassehi, A. (2021). *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. C.H. Beck.
- Neu, C. (2024, Juni 19). Demokratie und Vereinzelung. Einsamkeit ist kein binäres System. *Deutschlandfunk Nova*. <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/soziologin-einsamkeit-ist-kein-binaeres-system>.
- Nonnenmacher, F. (2010). Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung – Ein Handbuch* (S. 459–470). Wochenschau.
- Nordmann, I. (2020). Hannah Arendts Begriff von Öffentlichkeit als Modell für den Diskussionsraum der Erwachsenenbildung. In T. Oeffering, W. Meints-Stender & D. Lange (Hrsg.), *Hannah Arendt. Lektüren zur politischen Bildung* (S. 93–103). Springer.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gerechtigkeit. Wege aus der kollektiven Erregung*. Carl Hanser.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Schlitt, A. L. (2024, Februar 1). Mehr Schutz für die Wächter der Demokratie. *Zeit Online*. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2024-02/bundesverfassungsgericht-schutz-extremismus-afd-grundgesetz-faq>

- Sprung, A. (2020). the world is a dangerous place. Politische Bildung, Demokratieentwicklung und soziale Kohäsion. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 39. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-39/13780-if-the-world-is-a-dangerous-place.php>.
- Starkbaum, J., Auel, K., Bobi, V., et al. (2023). *Endbericht. Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie* (S. 389). Institute for advanced studies.
- van Rahden, T. (2021). Wir Stachelschweine. Die Kunst des demokratischen Zusammenlebens. *IWMpost 128: Statelessness*. Institut für die Wissenschaft vom Menschen.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Ernst Klett.
- Wohnig, A. (2022). Handlungsorientierung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 251–259). Wochenschau.
- Zandonella, M., & Bohrn, K. (2023). *Demokratie in stürmischen Zeiten*. Erste Ergebnisse Demokratie Monitor 2023. SORA Institute for Social Research and Consulting.
- Zandonella, M., & Ehs, T. (2021). Demokratie der Reichen? Soziale und politische Ungleichheit in Wien. *Wirtschaft und Gesellschaft*, 47(1), 63–102.