

Andreas Kegel*

Fachdidaktik

Über das Politische, die Demokratiebildung und Kritik im Gesellschaftswandel: Theoretische Grundlagen für eine Demokratiedidaktik im GW-Unterricht

* andreas.kegel@gmx.net, Kurt-Körber-Gymnasium, Hamburg

eingereicht am: 05.10.2023, akzeptiert am: 25.08.2025

Der GW-Lehrplan will Lernende befähigen, zu Subjekten zu werden, die den Gesellschaftswandel mitgestalten. Demokratischer Gesellschaftswandel zeigt sich darin, dass soziale Veränderungsprozesse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen abhängen. Solche Verhältnisse wollen bestimmen, was gutes Handeln bedeutet. Lernende sollten aber ein eigenes Verständnis darüber erlangen, was gutes Handeln für sie bedeutet. Hierfür müssen sie sich Macht- und Herrschaftsverhältnissen bewusst sein. Um zu verstehen, wie sich dies auf ihre Subjektivität auswirkt, sollte der GW-Unterricht den Lernenden vermitteln, ihr Welt- und Selbstverhältnis kontinuierlich auf machtvoll Subjektivierungsweisen hin zu befragen.

Keywords: GW-Lehrplan, Demokratiebildung, das Politische, Kritik, Gesellschaftswandel

About the Political, Democracy Education and Criticism in Social Change: Theoretical Basis for a Democracy Didactics in GW Lessons

The GW lesson curriculum centres learners as subjects in a changing society. This is part of democracy didactics as civic educational research and practice. Democratic change of society is based on power-based attempts to renew social order and determine normatively the meaning of good action. Learners, however, should learn to conclude for themselves what good action is. This requires a conscious understanding of power relationships. To better understand how power determines their subjectivity, GW lessons should educate learners to question their world- and self-relationship.

Keywords: GW Curriculum, Democratic Education, the Political, Criticism, Social Change

1 Demokratiedidaktik: konflikthafter Gesellschaftswandel

Unbestritten enthält der GW-Unterricht immer auch politisch-bildende Inhalte, weswegen die Demokratiedidaktik ein wesentliches Unterrichtsverständnis ist. Allein Räume subjektivieren Individuen und sind so Gegenstände sozialpolitischer, aber auch machtabhängiger Aushandlungsprozesse. Diese demokratisch zu gestalten, ist für Subjekte zuweilen herausfordernd. So zeigt das Projekt *MiDENTITY* (vgl. Pichler et al. 2021: 19 ff.) die intensive Wirkung sozialer Medien auf die Identitätsbildung. Lernende erfahren eine Vielzahl an widersprüchlichen Subjektivierungsweisen in digitalen Räumen. Dortige Aushandlungsprozesse zu Fragen der nationalen, kulturellen und ethnischen Zugehörigkeit sind immer auch durch den

Algorithmus determiniert, der Postings und Likes machtvoll mitbestimmt. Zwischenzeitlich leisten auch künstliche Intelligenzen Subjektivierungsangebote in digitalen Räumen: Sie bewältigen komplexe Aufgaben in wenigen Sekunden, erzeugen aber auch Halluzinationen. Auch *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) wirkt auf die Identitätsbildung: In Anbetracht des Anthropozäns ist jedes Subjekt mehr denn je in der Verantwortung, sein Selbst- und Weltverhältnis im Mensch-Umwelt-System zu befragen. Jedes Subjekt beeinflusst zum Beispiel über den ökologischen Fußabdruck klimatische Bedingungen, ist aber zugleich eingebettet in gesellschaftliche Strukturen, die sich wiederum aus sozialen Gruppen mit widersprüchlichen Interessen und unterschiedlichen Machtmöglichkeiten speisen. Gerade in BNE sind Lernende einer „Divergenz der Anforderungen

– aus der neoliberalen Sozialisation der Konsumorientierung und Gewinnmaximierung einerseits und der Forderung nach Gerechtigkeit und ggf. auch Verzicht“ (Gryl & Budke 2016: 69) – ausgesetzt. Offenheit gegenüber einer Vielzahl an Subjektivierungsangeboten geht mit dem normativen Ziel eines guten Lebens für alle einher. Hieran setzt auch *Spatial Citizenship* an, denn „it follows normative guidelines from the basis of a societal coexistence and human dignity. At the same time, it provides openness, allowing the shaping and altering of societies as well“ (Gryl et al. 2017: 7).

Die selbstverantwortliche Partizipation von Subjekten an Diskursen in Prozessen gesellschaftlicher Transformation, wie sie im guten Handeln mitschwingt, bedeutet, zwischen bestehenden und neuen gesellschaftlichen Verhältnissen emanzipatorisch, also selbstbestimmt handeln und urteilen zu können. Allein in Anbetracht des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsens ist aber gutes Handeln als normatives Unterrichtsziel problematisch, insofern „normative Bildungsansätze [...] in besonderer Weise Gefahr [laufen], Schüler*innen – wenn auch mit besten Absichten – einseitige Sichtweisen zu vermitteln und ihnen zu wenig die Wahl eigener Handlungsentscheidungen zu überlassen“ (Ohl et al. 2016: 92). Auch Fögele und Partetzke (2023: 7) problematisieren gutes Handeln als normatives Bildungsziel am Beispiel von BNE und transformativen Lernansätzen: Politisch-bildender Geographieunterricht kann und darf Lernende nie in der alleinigen Verantwortung für das Erreichen nachhaltiger Ziele sehen, muss aber gleichzeitig darauf aufmerksam machen, dass individuelle Entscheidungen und gesellschaftliche Transformationen ineinandergreifen. Nicht grundlos umfasst *Spatial Citizenship* sowohl die Domäne des reflektierten Umgangs mit Geomedien und des Raums als auch die der politischen Bildung. In der politischen Bildung „liegt ein besonderes Augenmerk auf der Rolle von Institutionen und Gemeinschaften, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Partizipation“ (Schulze et al. 2015: 153). Dies gilt auch für digitale Räume, die den Subjekten überregionale, gar globale Partizipation an Diskursen ermöglichen. Junge Lernende, die für sich noch identitätssuchend sind, sind dort umso mehr räumlich-fluiden Gemeinwesen ausgesetzt, in denen Zugehörigkeitsfragen verschiedenartig und machtvoll ausgehandelt werden.

Aus demokratiedidaktischer Sicht sollten sich Subjekte in einen Prozess der Selbst-Transformation bzw. der *Desubjektivierung* (vgl. Butler 2009: 227 ff.; Foucault 1990: 45) begeben, um sich der Wirkung machtvoller Subjektivierungsweisen auf ihre Subjektivität bewusster zu sein. Wesentlicher Bezugspunkt ist das *Bürgerbewusstsein*, mit dem Bürger*innen in der Lage sein sollten, nicht nur „vorgefundene Phänome-

ne zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen“ (Lange 2008: 433). Sie sollten demokratiedidaktisch mündig, partizipativ und zivilgesellschaftlich „unter sich ändernden Bedingungen“ (Lange & Fischer 2016: 113) agieren. Das Bürgerbewusstsein formt und verändert sich in alltäglichen Aushandlungsprozessen, die die Subjektwerdung prägen. Subjektivierung ist ein Prozess der Unterwerfung und Gestaltung: Individuen unterwerfen sich hegemonialen Diskursen nebst ihren konstitutiven Außen, die sie als wahrhaftig ansehen. Sie werden so zu Subjekten; *aber*: Subjekte gestalten immer auch Diskurse: Sie können zum Fazit kommen, dass das konstitutive Außen, also das gesellschaftlich Abgelehnte, attraktiver und plausibler als bisherige hegemoniale Konstruktionen sei und als bestimmende Subjektivierungsweise wirkt (vgl. Laclau 1990: 66; Reckwitz 2006: 345). Diskurse determinieren Subjekte, die wiederum Diskurse determinieren.

In diversen Räumen handeln soziale Bewegungen Diskurse aus, um sich als dominante Wirklichkeitskonstruktion, also Veridiktion, durchzusetzen. „Das System von Veridiktion ist [...] die Gesamtheit der Regeln, die in bezug [sic] auf einen gegebenen Diskurs die Bestimmung dessen gestatten, welches die Aussagen sind, die darin als wahr oder falsch charakterisiert werden“ (Foucault 2004b: 60; vgl. Flügel-Martinsen 2021: 13) – immer mit der Folge des Ein- und Ausschlusses sozialer Gruppen. Entsprechend kann ein GW-Unterricht sowohl von der *Inclusive Citizenship Education* als auch von der *Diskursreflexivität* profitieren. *Inclusive Citizenship Education* verweist auf die Staatsbürgerschaft, mit der die Gesellschaft machtvoll über Fragen der Teilhabe und sozialen Ungleichheit sowie über die Konturen des Zugehörigkeitsregimes nebst normierenden Inklusions- und Exklusionsmechanismen entscheidet (vgl. Kleinschmidt & Lange 2022: 363). Die *Diskursreflexivität* verdeutlicht die von Subjekten initiierten Normenvariationen mittels selbst-bildnerischer Akte. Um die Grenze des Sag- und Unsagbaren demokratisch auszuhandeln, sollten Subjekte ihr Verhältnis zu Gesellschaftsstrukturen, dem konstitutiven Außen sowie dessen sozialen Funktionen in demokratischer und zivilgesellschaftlicher Verantwortung kritisch betrachten (vgl. Kegel 2022: 29 f.). All dies sind Faktoren, mit denen das Bürgerbewusstsein zu einem reflexiven Ort werden kann, sodass Subjekte den konfliktreichen Wandel in sozialpolitischen Räumen emanzipativ mitgestalten.

Der Konflikt entsteht, weil das, was als wahr und falsch zu gelten hat, ein Deutungskampf von Subjekten mit heterogenen Lebensvorstellungen in sozialen Gruppen ist. Diesen Kampf handeln sie in politisch-institutionellen Verfahren wie auch in sozialen Entscheidungsprozessen des Alltags aus. Daher sollten Ansätze wie *Spatial Citizenship*, *BNE* oder

MiDENTITY immer auch die politische Dimension des Sozialen, also das Politische, berücksichtigen. Besonders die Verschränkung von Demokratiebildung und dem Politischen verweist auf einen immanenten Zusammenhang von Institution und Alltag in einer Demokratie, weil „das ‚Politische‘ in der wissenschaftlichen Diskussion seit 1989 nicht mehr allein etatistisch [...], sondern viel stärker als bisher auch horizontal interpretiert und in die Gesellschaft und in die Lebens- und Sozialformen der Menschen hinein zurückverlagert wird“ (Himmelmann 2016: 23). Während die Demokratiebildung widersprüchliche Subjektivierungsangebote zwischen sozialem Handeln und Institutionen mittels der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform *pädagogisch* verbindet, begreift das Politische *philosophisch* (De-) Subjektivierungen als Teil emanzipatorischer Konflikthandlungen.

Gesellschaftswandel ist konfliktreich, weil es die wiederkehrende Erschütterung von brüchigen Fundamenten ist: Subjekte bringen bisherige Fundamente einer Gesellschaft zum Einstürzen; sie lassen neue entstehen, die sich in ihrer Festigkeit erst erweisen müssen, um sie dann wieder einstürzen zu lassen. Genau hier setzt das Politische an. „Und zwar deshalb, weil das Politische auf die Frage der Gründung verweist, die sich jeder Gesellschaft stellt, sobald sich Gewissheiten, Prinzipien und Werte, auf denen sie gebaut ist, als fungibel erwiesen haben“ (Marchart 2010: 8). Diese Gründung findet „unter Bedingungen der Kontingenz, also der Abwesenheit eines letzten Grundes“ (Marchart 2010: 9) statt. Diese Infragestellung bestehender Ordnungen und das Streben nach neuen Gründungen zeigen sich nicht erst heute in Anbetracht digitaler Technologien, Klimaveränderungen oder des Ukraine-Konflikts. Auch zur Zeit der Hochmoderne führten die Massenproduktion und die Eisenbahn, aber auch das Frauenwahlrecht und der Erste Weltkrieg zu neuen Subjektivierungsweisen. Damals bescheinigte Dewey (1996: 112) als Begründer der Demokratiebildung der Öffentlichkeit „ein intellektuelles Problem, in einem Maße, das gegenüber den politischen Geschäften vorangegangener Zeitalter ohne Vergleich ist“. So wie damals sind auch heutige Subjekte mit herausfordernden Diskursen konfrontiert. Hierauf geht der GW-Lehrplan (vgl. BMBWF 2024) ein, wenn er Lernende befähigen will, als reflektierte Subjekte in einer sich immer schneller drehenden, zuweilen auch brüchiger werdenden Gesellschaft demokratisch kompetent zu handeln. Insbesondere zu Fragen gesellschaftlicher Transformationen sollte sich jedes Subjekt zweierlei bewusst sein: 1) *welche Position das Subjekt in gesellschaftlichen Strukturen einnimmt* und 2) *welche bestehenden wie auch neuen Subjektivierungsweisen das Subjekt für sich begründet annimmt*

und ablehnt. Dies wäre eine erste Grundstruktur, wie Subjekte über Kritik zu einem guten Handeln für alle in Anbetracht von *Spatial Citizenship*, *BNE* oder auch Diskursen in digitalen Räumen kommen könnten. Aber diese Grundstruktur ist noch ergänzungsbedürftig, sodass die hier zu behandelnde Frage lautet: Inwiefern könnte der demokratiedidaktische GW-Unterricht mithilfe der politischen Dimension des Sozialen und der Demokratiebildung Subjekten ermöglichen, Kritik an ihren Welt- und Selbstverhältnissen zu üben – und zwar im Sinne eines reflektierten Prozesses der Selbst-Transformation bzw. (De-) Subjektivierung?

2 Das Politische: Demokratie als permanenter Gründungsversuch

Die normativen Ziele eines politisch-bildenden GW-Unterrichts beziehen sich auf demokratische Grundsätze, Menschenrechte und Partizipation. Gleichzeitig ist auch deren Bedeutung fungibel: Subjekte handeln gesellschaftliche Regeln immer wieder aufs Neue aus, sodass zum Beispiel bisher unsichtbare Subjekte in der Gesellschaft Sichtbarkeit erhalten. Zwischenmenschliches Zusammenleben reproduziert sich nicht nur selbst, sondern erneuert sich auch stets aufs Neue (vgl. Pokraka et al. 2016: 85). Hierin liegt die Brüchigkeit gesellschaftlicher Fundamente, die sich im Politischen zeitigt. In der Differenz zur Politik offenbart das Politische die permanente Ungewissheit des Zusammenlebens. Gesellschaften sind fluide, weil Subjekte im permanenten Konflikt um die Erweiterung von Gleichheit stehen. Sie ringen um Macht und möglichst freie Deliberation in räumlich-fluiden Gemeinwesen.

Die Differenz zwischen Politik und dem Politischen verweist auf die Kontingenz demokratischer Gesellschaften. Sie lässt sich mit Mouffe (2007: 15) und Marchart (2010: 67 ff.) auch als ontisch-ontologische Differenz beschreiben. Politik als Ontologie verweist auf jene Fundamente, auf denen Subjekte ihr alltägliches Zusammenleben organisieren. Demokratische Institutionen handeln mittels parteipolitischer Konkurrenz Gesetzgebungen aus und stellen den Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens von Subjekten zur Verfügung. Solche Rahmen basieren auf gesellschaftlichen Schließungen, in denen Fragen der Machtverteilung mittels des Verhältnisses zwischen hegemonialen Diskursen und dem konstitutiven Außen geklärt sind. Hiermit gehen gesellschaftliche Fundierungen als Universalien einher, die versuchen, sich gegen Infragestellungen zu immunisieren – und trotzdem können sie immer nur temporär und prekär sein. In historischen Momenten durchbrechen Sub-

jekte den metaphysischen Schein von Universalien. Entsprechend offenbart sich das Politische ontisch als die Brüchigkeit von Fundamenten demokratischer Gesellschaften. Das Politische zentriert Subjekte, die sich der politischen Dimension ihres sozialen Handelns bewusster werden. In prägnanter Weise meint Rosanvallon (2003: 14; Übers. v. Marchart 2010: 13; Herv. i. O.) mit dem Politischen

„sowohl eine Modalität der Existenz des gemeinsamen Lebens als auch eine Form kollektiven Handelns, die sich implizit von der Ausübung der Politik unterscheidet. Sich auf das Politische und nicht auf die Politik beziehen, d. h. von Macht und von Gesetz, vom Staat und der Nation, von der Gleichheit und der Gerechtigkeit, von der Identität und der Differenz, von der *citoyenneté* und Zivilität, kurzum: heißt von allem sprechen, was ein Gemeinwesen jenseits unmittelbarer parteilicher Konkurrenz um die Ausübung von Macht, tagtäglichen Regierungshandelns und des gewöhnlichen Lebens der Institutionen konstituiert.“

In diesem Jenseits institutioneller Entscheidungsverfahren stellen Subjekte normative und ethische Fragen zum kollektiven Zusammenleben im Alltag. Sie initiieren konflikthafte Prozesse, in denen sie bestehende Inklusions- und Exklusionsmechanismen neu ordnen. Das Politische ist dann Ausdruck beständiger Ungewissheit demokratischer Gesellschaften: „The only democratic society is one which permanently shows the contingency of its own foundations – in our terms, permanently keeps open the gap between the ethical moment and the normative order“ (Laclau 2000: 86; vgl. Lefort 1990: 296). Diese offene Lücke im Demokratischen ermöglicht die emanzipative, wenn auch konflikthafte Neuordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Den emanzipativen Charakter des Politischen beschreibt Rancière (2002, 2008) mithilfe einer notwendigen Unterbrechung gesellschaftlicher Ordnung, um eine vermeintlich bestehende Gleichheit als Ungleichheit zu identifizieren. Diesbezüglich unterscheidet Rancière zwischen der polizeilichen Ordnung und Politik: Gesellschaften organisieren sich über Zuordnungen, die aufzeigen, welche Teile des gesellschaftlichen Körpers als sichtbar und sagbar bzw. unsichtbar und unsagbar erscheinen. Insbesondere die Polizei als institutionelle Politik übernimmt diese Zuteilung, denn sie ist „eine Ordnung der Körper, [...] die dafür zuständig ist, dass diese Körper durch ihren Namen diesem Platz und jener Aufgabe zugewiesen sind; sie ist eine Ordnung des Sichtbaren und des Sagbaren, die dafür zuständig ist, dass diese Tätigkeit sichtbar ist

und jene andere es nicht ist, dass dieses Wort als Rede verstanden wird und jedes andere als Lärm“ (Rancière 2002: 41). Die Grenze zwischen Rede und Lärm reguliert die Polizei: Sie hält die bestehende Ordnung aufrecht. Sie entscheidet, welche Demonstrationen sichtbar und unsichtbar bleiben. Sie bestimmt, wenn es gilt: „Weiterfahren! Es gibt nichts zu sehen“ (Rancière 2008: 33). Genau diese Ordnung verschleiert und zementiert bestehende Ungleichheiten, die erst durch eine Unterbrechung als sichtbar und sagbar erscheinen. Diese Unterbrechung nennt Rancière (vgl. Rancière 2002: 74 f.; Rancière 2008: 37) Politik und meint das Politische. Ihm geht es darum, gesellschaftliche Ordnungen ihren nicht-hinterfragbaren Universalien zu entziehen. Jenen Subjekten soll mittels Dissens eine Stimme und Sichtbarkeit ermöglicht werden, die zuvor ohne Anteil an der Ordnung waren. Subjekte verursachen Dissens, „indem sie der polizeilichen Ordnung, die die Gemeinschaft gliedert, künstlich eine Gemeinschaft hinzufügen, die nur durch und für den Konflikt existiert, eine Gemeinschaft des Konflikts über das Dasein des Gemeinsamen zwischen dem, der Anteil hat, und dem, der anteillos ist“ (Rancière 2002: 47). In der konflikthafte Unterbrechung können emanzipative Momente entstehen, sofern sie in der bestehenden Gleichheit jene Ungleichheit in den Fokus rückt, die die Gesellschaft zuvor verschleiert. Stimmlose Subjekte erhalten eine Stimme.

Insgesamt verweist das Politische auf die Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit demokratischer Gesellschaften. Dieser Kontingenz wohnt nach Marchart (2010: 35 f.) eine Paradoxie inne: Das Politische lässt sich theoriegeschichtlich mithilfe zweier grober Aspekte beschreiben: der freien Deliberation im arendtianischen bzw. assoziativen Sinne und dem Konflikt um Macht im schmittschen bzw. dissoziativen Sinne. Letztere geht auf Carl Schmitts (1963) Freund/Feind-Unterscheidung zurück, die einen totalitären Antagonismus einschließlich der Vernichtung des Feindes vorsieht. Bei Laclau und Mouffes gezähmtem Antagonismus stehen sich zwar Feinde gegenüber, aber sie teilen „eine gemeinsame Bindung an ethisch-politischen Prinzipien liberaler Demokratie [...]: Freiheit und Gleichheit“ (Mouffe 2010: 103; vgl. Mouffe 2007: 29 ff.; Laclau & Mouffe 2001: 93 ff). Er verweist auf die für liberale Demokratien immanente Pluralität und macht Gesellschaften als fluide Entitäten erklärbar.

Plurale Identitäten sind fester Bestandteil demokratischer Gesellschaften, um Subjekten ihre individuellen Lebensvorstellungen zu ermöglichen. Gleichzeitig bedarf jede Gesellschaft einer Identitätsschließung, um sich als ‚Wir‘ begreifen zu können – wie zum Beispiel über die Staatsbürgerschaft. Sie initiiert aber zugleich In- und Exklusionsprozesse im Sinne einer „Grenze

zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘“ (Mouffe 2010: 55). Neben dieser rein formalen Beschreibung konstituiert sich ein pluraler Demos über multiple Identitäten. Ein Subjekt setzt sich identifikatorisch aus diversen Teilen zusammen, die sich zum Beispiel auf „gender, class, race, ethnicity, sexual orientation, and so on“ (Mouffe 1993: 71) beziehen. Entsprechend kann die Identität eines Demos „nie vollständig konstituiert sein, und sie kann nur in multiplen und konkurrierenden Formen der *Identifikation* existieren. Liberale Demokratie besteht genau in der Anerkennung dieser konstitutiven Spaltung zwischen dem ‚Volk‘ und seinen verschiedenen Identifikationen“ (Mouffe 2010: 66; Herv. i. O.). Diese Identifikationen sind immer unterschiedlich stark in Gesellschaften ausgeprägt.

Identitäten lassen sich über Sozialbeziehungen und Subjektkonstitution näher beschreiben. Subjekte identifizieren sich nicht allein über die Staatsbürgerschaft, sondern über verschiedene Identitätsbereiche, die ins Unendliche gehen können. Die gesellschaftliche Stellung solcher Identitäten wird von Diskursen als Artikulationspraktiken, wenn auch nur temporär, festgelegt: Sie müssen sich als Hegemonien durchsetzen und behaupten. „Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre. We will call the privileged discursive points of this partial fixation, *nodal points*“ (Laclau & Mouffe 2001: 112). Solche Knotenpunkte konkretisieren sich mithilfe von Signifikanten (z. B. Knotenpunkt *Mann* mit Signifikanten *groß und stark* versus Knotenpunkt *Frau* mit *klein und schwach* in Diskursen über Geschlechter(un)gleichheit). Sie existieren im zwischenmenschlichen Zusammenleben zahllos, weil unendlich viele Formen sozialer Wirklichkeiten vorhanden sind. Hegemoniale Knotenpunkte können sich untereinander überlappen. Knotenpunkte und Signifikante können sich auch anders als bisher ordnen. Sie führen zu komplexen Identitäten von Subjekten, was sich beispielhaft im Projekt *MiDENTITY* zeigt. Dieses untersucht explizit Identitätskonstruktionen in sozialen Medien, weil junge Menschen dort – auch in Form von *Fake News*, *Echoräumen* und *hate speech* – hegemoniale und marginalisierte Zugehörigkeitszuschreibungen erfahren und mit aushandeln. Sie sollten selbstkritisch mit Begegnungen in digitalen Räumen umgehen können (vgl. Pichler et al. 2021: 26 ff.; Hintermann et al. 2020: 120 ff.). Dies gilt umso mehr, wenn sich Konflikte durch multiple Subjektivierungsweisen ergeben.

Kontingenten Artikulationspraktiken wohnen Konflikte inne. In diskursiven Prozessen will jede Artikulationspraktik die gesellschaftliche Ordnung bestimmen. So versteht Mouffe (2015: 22) unter hegemonialen Praktiken jene „Artikulationspraktiken, durch die eine gegebene Ordnung geschaffen und die Bedeutung der

gesellschaftlichen Institutionen festgelegt wird. Dieser Sichtweise zufolge ist jede Ordnung die temporäre und gefährdete Artikulation kontingenter Praktiken“ (Mouffe 2015: 22; vgl. Mouffe 2007: 25f.; Laclau & Mouffe 2001: 134f.). Folglich sind Subjekte permanenten Kämpfen um Deutungshoheiten ausgesetzt. Solche Aushandlungsprozesse bedürfen in Demokratien eines gezähmten Antagonismus. Liberale Demokratien bedürfen nach Mouffe und Laclau einer Identitätsschließung, womit in Gesellschaften unendlich viele ‚Wir‘ in Abgrenzung zum ‚Sie‘ existieren. „It is an ‘outside’ which blocks the identity of the ‘inside’ (and is, nonetheless, the prerequisite for its constitution at the same time). With antagonism, denial does not originate from the ‘inside’ of identity itself but, in its most radical sense, *from outside*; it is thus pure facticity which cannot be referred back to any underlying rationality“ (Laclau 1990: 17; Herv. i. O.). Dabei kann sich das konstitutive Außen – Laclaus (1990: 39) *‘dislocation’* – als attraktivere und plausiblere Alternative durchsetzen. Aber weil demokratischen Gesellschaften Pluralität inhärent ist, sollten sie Konflikte friedlich lösen und Identitäten im konstitutiven Außen tolerant gegenüberstellen. Nur so erkennen sie legitime Interessen im räumlich-fluiden Zusammenleben von demokratischen Subjekten. Hierin liegt der Kern der Differenz zwischen Politik und dem Politischen, die Mouffe wie folgt darlegt:

„Unter dem ‚Politischen‘ verstehe ich die Dimension des Antagonismus, die menschlichen Verhältnissen inhärent ist, viele Formen annehmen kann und in unterschiedlichen Typen sozialer Verhältnisse entsteht. Auf der anderen Seite bezeichnet ‚Politik‘ das Ensemble von Praktiken, Diskursen und Institutionen, die eine bestimmte Ordnung zu etablieren versuchen und menschliche Ko-Existenz unter der Bedingung organisieren, die immer potentiell konfliktorisch sind, da sie von der Dimension des Politischen affiziert werden. Ich denke, dass die wohl zentrale Frage demokratischer Politik nur gestellt werden kann, wenn wir die Dimension des Politischen anerkennen und verstehen, dass Politik in der Domestizierung von Feindschaft besteht und im Versuch, den potentiellen Antagonismus, der in menschlichen Verhältnissen herrscht, zu entschärfen“ (Mouffe 2010: 102 f.).

Der politischen Differenz kann aber kein reiner Konfliktessentialismus (vgl. beispielhaft Flügel-Martinsen 2017: 165 ff.) innewohnen: Konflikte zwischen sozialen Gruppen begründen sich nicht in der Notwendigkeit des Konflikts – vielmehr geht es ihnen um Akzeptanz für die eigene Sichtbarkeit und Teilhabemöglichkeit im Zusammenleben. Hierauf lenkt Are-

ndt die Aufmerksamkeit mit ihrem Begriff des Politischen. Demnach organisieren sich Subjekte als plurale Gleiche mittels eines Miteinander-Sprechens und -Handelns in einer sich als kontingent verstehenden Gesellschaft. Als Begründerin der assoziativen Tradition des Politischen sieht sie in der Gleichartigkeit und Verschiedenheit Freiheit für alle – erst dadurch können sie ihre Konflikte in offenen Deliberationen lösen: „Der Sinn des Politischen hier, aber nicht sein Zweck, ist, daß [sic] Menschen in Freiheit, jenseits von Gewalt, Zwang und Herrschaft, miteinander verkehren, Gleiche mit Gleichen, die nur in Not-, nämlich Kriegszeiten einander befehlen und gehorchten, sonst aber alle Angelegenheiten durch das Miteinander-Reden und das gegenseitige Sich-Überzeugen regelten“ (Arendt 1993: 39). Hierdurch versteht sie das Politische als deliberativen Agonismus. Der Streit ist immer ein kommunikativer Prozess, bei dem vor allem überzeugende Argumente bedeutsam sind. Vorbild ist die griechische Antike. In den Stadtstaaten haben Vollbürger ihre Anliegen gemeinsam geregelt. Entsprechend bestimmt Arendt den agonalen Geist als das „leidenschaftliche Sich-an-Anderen-Messen, das seinerseits wiederum dem Begriff des Politischen in den Stadt-Staaten seinen eigentlichen Gehalt gab“ (Arendt 2005: 243). Nicht nur Leidenschaft prägt Deliberation im Politischen, sondern auch der Wettstreit. Subjekte ringen um die besten Ansichten und sollten offen für Neues sein. Sozialbeziehungen und Subjektkonstitutionen sind nie abgeschlossen. Aushandlungen von Zugehörigkeitskategorien, wie sie in Diskursen typisch sind, sind nie vollständig geschlossen, sondern stets offen für Veränderungen – und zwar dann, wenn sie sich als bessere Argumente durchsetzen. „Indeed, Arendt believed that through participating in politics we can satisfy our public and existential needs at the same time, by a participation in the pursuit of common goals through deliberation and judgment, which is at the same time an agonistic striving for distinction“ (Ballacci 2019: 19; vgl. Bedorf 2010: 18). Freiheit ist die Akzeptanz für plurale Identitäten, die auf gleichen Subjekten basiert. Genau dieser Umstand meint die Einzigartigkeit von Subjekten.

Verschiedenheit und Gleichheit verweisen auf Natalität. Dieser Begriff beschreibt die „Gebürtlichkeit, kraft derer jeder Mensch einmal als ein einzigartiges Neues in der Welt erschienen ist“ (Arendt 2005: 212; vgl. Arendt 2013: 276). Diese Einzigartigkeit setzt im Subjekt das Handeln und Sprechen in Gang: Subjekte grenzen sich voneinander ab und kommen so ins gemeinsame Handeln und Sprechen. „Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt [...]“ (Arendt 2005: 219). Kontingenz ist dann das Typische;

die wiederholte Aushandlung von Fragen der Zugehörigkeitskategorien das Gewohnte. Subjekte bewahren ihre Einzigartigkeit, um sich ihr Sein beibehalten zu können. Sie sind gleichsam einer notwendigen Gleichartigkeit ausgesetzt. Sie brauchen das Handeln und Sprechen im Miteinander. Sie müssen sich gegenseitig in ihrer Individualität anerkennen und so deliberative Prozesse immer als offen für das Neue begreifen. Wenn immer das beste Argument gewinnen soll, können deliberative Ergebnisse nie vorbestimmt sein.

In der Unbestimmtheit deliberativer Prozesse liegt die Freiheit der Subjekte. Sie sind sich stets ihrer Einzigartigkeit bewusst. Sie handeln und sprechen im Gemeinsamen über ihre Verschiedenheiten und finden so zu immer neuen Möglichkeiten des Zusammenlebens. Genau durch diese Freiheit können sie Wunder vollbringen; und zwar nicht, weil sie „wundergläubig wären, sondern weil die Menschen, solange sie handeln können, das Unwahrscheinliche und Unerrechenbare zu leisten imstande sind und dauernd leisten, ob sie es wissen oder nicht“ (Arendt 1993: 35). Diese freiheitliche Kraft entfalten Subjekte nur im Wechselspiel zwischen dem Alten und Neuen. Erziehung muss konservativ *und* revolutionär sein, um gesellschaftliche Veränderungen zu ermöglichen: Das Konservative bewahrt das Gemeinsame; das Revolutionäre ermöglicht über das Neue die Vielfalt.

Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt [...]. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muß sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, daß [sic] wir so erziehen, daß [sic] ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt (Arendt 2013: 273).

Insgesamt verweist das Politische darauf, wie sehr sich Subjekte immer wieder die Frage stellen, wie sie ihr zwischenmenschliches Zusammenleben organisieren und Gleichheit für alle schaffen. Das Emanzipative ist die wiederholte Infragestellung bestehender Ordnungen, die Subjekte konfliktreich und deliberativ über die Sichtbarkeit und Sagbarkeit bestehender Ungerechtigkeiten aushandeln.

3 Demokratiebildung: Gründungsversuche im Alltag und in Institutionen

Das Politische, das auf Fragen der Gleichheit über machtvolle Sozialbeziehungen und deliberative Konfliktlösungen verweist, bezieht sich auch auf die De-

mokratiebildung. So behandelt die geographische Bildung Fragen der demokratischen Raumgestaltung: Räume sind komplex und sozial konstruiert, da jeder Raum nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung stellt und seine Gestaltung Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse ist, in denen sich ungleiche Machtbeziehungen widerspiegeln (vgl. Gryl 2025: 142). Dieser Raumbegriff zeigt sich dann auch in beispielhaften GW-Themen wie *BNE*, *MiDENTITY* und *Spatial Citizenship*. Durch Räume entstehen Subjektivierungsweisen, die gerade Lernende nicht einfach nur akzeptieren, sondern vielmehr im emanzipativen Sinne selbstbestimmt und partizipativ mitgestalten. Subjekte sollten eine Offenheit gegenüber veränderten Räumen mitbringen, um sie so demokratischer zu gestalten. Dies setzt voraus, dass sie ihr Welt- und Selbstverhältnis insoweit reflektieren können, als sie das Ineinandergreifen ihres Alltags mit gesellschaftlichen Systemen wie zum Beispiel bei der Raumgestaltung begreifen.

Als Erstes zentriert die *Demokratie als Lebensform* das Subjekt in seiner Lebenswelt, in der es auch mit GW-Inhalten konfrontiert ist. Jedes Subjekt kann zum Beispiel in BNE lernen, seine Mensch-Umwelt-Beziehung im Alltag zu gestalten und zu verändern – und zwar auch in der Zusammenarbeit mit anderen Subjekten – wie zum Beispiel ein besserer Umweltschutz in der Schule. Kooperation und problemlösendes Wissen im Sinne einer kontinuierlichen Lernfähigkeit sind ein Kernanliegen der Demokratie als Lebensform. Diesbezüglich zielt die Demokratiebildung darauf, dass Subjekte komplexe Gewohnheiten durch mannigfaltige Erfahrungen ausbilden. Indem sie sich wiederholt mit ihren Mitsubjekten auf neue Gegebenheiten einstellen, bildet sich ein problemlösendes Wissen aus. Hierdurch erlernen sie wesentliche Fähigkeiten des demokratischen Handelns und Urteilens.

Demokratisches Handeln und Urteilen bedingen zunächst Gewohnheiten, also „special sensitiveness or accessibility to certain classes of stimuli, standing predictions and aversions, rather than bare recurrence of specific acts“ (Dewey 1930: 42). Gewohnheiten ermöglichen Ideen, die sich in Handlungen manifestieren (vgl. Dewey 1930: 30 f.) und durch Impulse herausgefordert werden: „Impulses are the pivots upon which the re-organization of activities turn, they are the agencies of deviation, for giving new directions to old habits and changing their quality“ (Dewey 1930: 93). Der Zusammenhang zwischen Gewohnheiten und Impulsen findet sich in den Erfahrungen, die das Subjekt im sozialen Handeln seines Alltags macht. Je unterschiedlicher die Erfahrungen sind, desto mehr ist das Subjekt in der Lage, mit Veränderungen umzugehen und sie zu gestalten. Vielfältige Gewohnheiten, die auf mannigfaltigen Erfahrungen im Alltag

basieren, ermöglichen dem Subjekt, auf neue Impulse und Erfahrungen gelassen reagieren zu können. Vielfältige Erfahrungen versetzen das Subjekt in die Lage, zukünftige Probleme besser zu lösen. Sie können auf ein zusammenhängendes Wissen und sinnhafte Bedeutungen zurückgreifen, um ihre soziale Umwelt reflektiert zu gestalten und zu verändern (vgl. Dewey 1993: 188; Oelckers 2009: 143). Die Grundidee ist, dass Subjekte ihre gewohnten Handlungen und Urteile zunehmend ausdifferenzieren, sodass der Grundsatz gelten kann: Je mehr Gewohnheiten an Komplexität gewinnen, desto flexibler und sicherer sollten Subjekte in der Bewältigung unterschiedlichster Situationen sein (vgl. Oelckers 2009: 152). Sie erwerben eine *reflective intelligence*: Sie weiten über aktive Lösungsanwendung die Grenzen ihrer Erfahrungen aus (vgl. Oelckers 2009: 152 ff.; Himmelmann 2016: 47). Wissen muss sich in neuen Situationen wiederholt erweisen. Kann es sich nicht erweisen, so entstehen wichtige Erfahrungsbrüche, die zum Denken anregen:

„Das Denken schließt alle diese Schritte in sich: das Erblicken eines Problems, die Beobachtung der gegebenen Tatsachen, die Formung und Ausarbeitung eines naheliegenden Schlusses und die handelnde Erprobung. Wenn auch alles Denken in Erkenntnis ausmündet, so ist ihr Wert an sich doch letzten Endes geringer als ihr Wert für das Denken. Denn wir leben nicht in einer abgeschlossenen und fertigen Welt, sondern in einer, die sich ständig wandelt“ (Dewey 1993: 203).

Das Denken zeitigt seinen Vorteil im Prozessualen: Das Subjekt entwickelt die Fähigkeit, Erkenntnisse zu verändern und damit Gewohnheiten infrage zu stellen sowie ausdifferenzieren.

Mit der Infragestellung des Bestehenden geht eine unvollendete Subjektconstitution einher, die auch eine soziale Seite hat. Gerade das Politische verweist auf Pluralität, die einer jeden Demokratie in ihrer sozialen Dimension inhärent ist. Subjektidentitäten suchen ihre Sichtbarkeit und Sagbarkeit in Gesellschaft. Sozialer Wandel ist damit zentral für eine *Demokratie als Lebensform*; entsprechend braucht es „eine Form der Erziehung, die in dem Einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluß [sic] der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewohnheiten schafft, die soziale Umgestaltung sichern, ohne Unordnung herbeizuführen“ (Dewey 1993: 136). Subjekte sollten sich mit anderen über das gemeinsame Zusammenleben verständigen. Transformationsprozesse sind wesentlicher Bestandteil einer demokratischen Öffentlichkeit, die Lernende bereits in ihrer unmittelbaren Lebenswelt (z. B. in der Schule) erfahren. So erlernen sie Reflexionsprozesse als

Bestandteil des demokratischen Zusammenlebens. Diese hat eine „anthropologisch-kulturelle Dimension“ (Himmelmann 2016: 119), die das Subjekt als ein selbstverwirklichendes, selbstbestimmtes und individuelles Wesen versteht. Das Subjekt hat ein Anrecht auf Gleichberechtigung, sodass es als soziales Wesen andere anerkennt, mit ihnen kooperiert und sozial verantwortlich und engagiert ist (vgl. Himmelmann 2016: 119). Das Subjekt operiert – wie es Dewey (1993: 121 f.) formuliert – in einer beweglichen Gesellschaft zwischen Anpassungsfähigkeit und persönlichen Initiativen. Nur so erlernen sie, räumlich-fluide Gemeinwesen als Teil ihrer Subjektconstitution wahrzunehmen.

Die individualistisch-subjektiven sowie sozial-kooperativen Bausteine der *Demokratie als Lebensform* ermöglichen Subjekten in ihrem Alltag ein besseres Verständnis für die Interdependenz individueller und gesellschaftlicher Entscheidungen. Sie müssen sich als Individuen begreifen, deren Welt- und Selbstverhältnisse im Kontext ihres sozialen Umfeldes entstehen. Lernende können nur dann ein Verantwortungsbewusstsein entwickeln, sofern sie ihre individuellen Entscheidungen im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen abwägen. Entsprechend muss Erziehung „darauf abzielen, die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder 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 Fortschreiten des Wachstums von Erfahrung zum Zwecke der Lösung praktischer Probleme zu ermöglichen“ (Himmelmann 2016: 47). Das soziale Umfeld determiniert Handlungs- und Urteilsentscheidungen von Subjekten. Es kann die Umsetzung von Handlungsoptionen durch das zwischenmenschliche Zusammenleben erschweren oder vereinfachen. Auf diesen Umstand verweisen GW-Inhalte wie *BNE* (vgl. Gryl 2025: 145; Gryl & Budke 2016: 68f.), *Spatial Citizenship* (vgl. Gryl 2025: 146) oder auch *MiDENTITY*: Verantwortungsbewusstes Handeln und Urteilen verlangt von Subjekten, den sozialen Nahraum mit anderen Subjekten zu gestalten. Dabei sollen sie eigenverantwortlich agieren, aber es schließt immer auch ein Verständnis für gesamtgesellschaftliche Strukturen ein. „Ein angemessener Umgang mit der Frage nach ‚gutem‘ Handeln bedeutet immer auch die Klärung von Verantwortlichkeiten. Diese beinhaltet das Bewusstmachen der Chancen, aber auch der Grenzen eigener Einflussnahme (z. B. durch ein bestimmtes Konsumverhalten)“ (Ohl et al. 2016: 94). Dies setzt den Nährboden für zivilgesellschaftliche Teilnahme.

Zivilgesellschaft wohnt der Idee inne, Konflikte friedlich und deliberativ zu lösen. Sie ermöglicht die Einbindung vielfältiger Interessen in der Konfliktre-

gelung. Sie umklammert den sozialen Nahraum mit dem Zusammenleben in diversen Teilsystemen, die als Ganzes eine demokratische Gesellschaft abstrakt formen und so zwischenmenschliches Zusammenleben organisieren. Diese Teilsysteme „gehen im Alltagsbewusstsein unmerklich ineinander über“ (Himmelmann 2016: 123). Die zivilgesellschaftlich-aktive Gestaltung solcher Teilsysteme gelingt Lernenden, wenn sie nicht nur gestalterische Erfahrungen im sozialen Nahraum machen. Sie sollten zudem innerhalb systemischer Gesellschaftsstrukturen handeln und urteilen. Hierfür ist Dahrendorf, den Himmelmann (2016: 140) als „Schlüssel zum Verständnis“ einer *Demokratie als Gesellschaftsform* ansieht, bedeutsam.

Dahrendorf konzeptualisiert einen progressiven Antagonismus. Subjekte ringen um die Nutzung und Ausweitung von Lebenschancen in der Gesellschaft, um für sich Optionen der individuellen Lebensgestaltung zu generieren. Dies können sie aber nur innerhalb gesellschaftlicher Strukturen, weil diese Auswahlmöglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung, also Angebote, bereitstellen. Folglich entsteht Dahrendorfs Antagonismus „in der Teilung von Konflikten, die sozusagen ein progressives Interesse am Bestehen der Ordnung oder ein progressives Interesse am Wandel der Ordnung haben“ (Bonacker 1996: 67). Die Paradoxie gesellschaftlicher Konflikte besteht darin, dass Subjekte gesellschaftliche Strukturen herausfordern, aber auch in ihnen Akzeptanz finden müssen. Dies verlangt von ihnen – gerade im Vergleich zur Gestaltung des sozialen Nahraums wie der Schule – eine zunehmend formale Interessensvertretung und einen höheren Grad der professionellen Organisation. Eine solche Konfliktbewältigung unterteilt Dahrendorf (1972: 35f.) in drei Schritte: von der Bildung von Quasi-Gruppen, also Menschen mit ähnlichen, aber unbewusst geteilten Interessen, über faktisch organisierte Interessensgruppen zu tatsächlich stattfindenden Konflikten, also „Auseinandersetzungen zwischen Parteien bzw. Elementen mit sichtbarer eigener Identität“ (Dahrendorf 1972: 36). Erst in der Sichtbarkeit von Identitäten können Ungleichheiten innerhalb gesellschaftlicher Strukturen anerkannt und Lebenschancen erweitert werden.

Auf der Gesellschaftsebene operieren Subjekte in verschiedenen Teilsystemen, die wiederum die Subjektconstitution erheblich, aber häufig unbewusst beeinflussen. In ihnen können Subjekte Sozialbeziehungen aufbauen und pflegen. Sie finden dort Gleichgesinnte und bestärken Lebensvorstellungen. Entsprechend entfalten Teilsysteme Autoritäten und entscheiden darüber mit, inwiefern Subjekte Optionen der Lebensgestaltung nutzen können. Solche Teilsysteme nennt Dahrendorf (1992: 41) Ligaturen. Sie sind „strukturell vorgezeichnete Felder menschlichen

Handelns. Der Einzelne wird kraft seiner sozialen Position und Rollen in Bindungen oder Ligaturen hineingestellt. Diese sind oft mit emotionalen Gewichten geladen [...]: die Ahnen, die Heimat, die Gemeinde, die Kirche“ (Dahrendorf 1979: 51). Sie weisen dadurch Zugehörigkeiten aus und festigen Bindungen, weil sie Orte gemeinsam geteilter Interessen von Subjekten sind und dadurch die Sichtbarkeit von sozialen Gruppen ermöglichen. Je größer diese Gruppen sind, desto eher entfalten sie in Gesellschaft Autorität. Hierdurch ermöglichen oder verunmöglichen Ligaturen die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten von Subjekten, weil Optionen „in sozialen Strukturen gegebene Wahlmöglichkeiten, Alternativen des Handelns“ (Dahrendorf 1979: 50) sind. Inwiefern Subjekte also Lebenschancen nutzen können, hängt davon ab, inwiefern Ligaturen ihnen dies ermöglichen.

Lebenschancen versetzen Subjekte in die Lage, individuelle Vorstellungen über ein gutes Leben für alle zu realisieren, wofür sie soziale Bindungen bzw. Ligaturen benötigen; nur darüber erwerben Subjekte Anrechte, also „sozial definierte Zugangsmittel“ (Dahrendorf 1992: 27f.) auf Lebenschancen. Genau diese Zugangsmittel sind von sozialen Bindungen im Sinne der Sichtbarkeit bzw. Sagbarkeit und Unsichtbarkeit bzw. Unsagbarkeit reguliert. Anrechte auf individuelle Lebensgestaltungen hängen von sozialen Gruppen ab, die individuelle Lebensgestaltung als legitim ansehen. Sozial definierte Zugangsmittel stellen ‚Eintrittskarten‘ dar, die zwar Türen öffnen, „aber für diejenigen, die sie nicht haben, bleiben Türen verschlossen. In diesem Sinn ziehen Anrechte Grenzen und schaffen Barrieren“ (Dahrendorf 1992: 28). Solche Einschränkungen sollten Subjekte für ihre Lebenschancen aufbrechen – gerade, weil Lebenschancen „Möglichkeiten des individuellen Wachstums, der Realisierung von Fähigkeiten, Wünschen und Hoffnungen“ (Dahrendorf 1979: 50) sind. Folglich müssen Subjekte in Konflikt mit bestehenden Ligaturen gehen und sich von ihnen lösen. Dies kann man exemplarisch an sozialen Bewegungen für den Klimaschutz sehen, die zu Beginn ihrer Geschichte wenig gesellschaftliche Akzeptanz erfuhren und heutzutage zu Ligaturen geworden sind. Lebenschancen ermöglichen gesellschaftlichen Fortschritt unter der Bedingung der „Reduktion menschlicher Bindungen und Bezüge. Ligaturen müssen gelöst werden, um Menschen in die Lage zu versetzen, die Optionen der modernen Gesellschaft wahrzunehmen“ (Dahrendorf 1979: 58; vgl. Dahrendorf 1979: 51f.; Dahrendorf 1992: 41). Wenn Subjekte Optionen der individuellen Lebensgestaltung generieren, müssen sie zweierlei leisten: Sie müssen sich von gesellschaftlichen Teilsystemen entfernen und zugleich in ihnen Akzeptanz finden, um sie zu verändern; nur so gelingt gesellschaftlicher

Fortschritt. Lebenschancen werden auf mehr Subjekte erweitert und realisieren sich durch Ligaturen.

Sobald gesellschaftliche Teilsysteme Lebenschancen erweitern, wirkt sich dies auf institutionelle Entscheidungssysteme in Demokratien aus, also auf die *Demokratie als Herrschaftsform* (vgl. Himmelmann 2016: 188). Sie entscheiden in Form von Verfassungen, Gesetzen und Verordnungen über die einer Gesellschaft inhärenten sozialen Normen, die immer auch kontingent und umstritten sind. Formale Regelsetzungsvorgänge befrieden zwar Konflikte, aber Konflikte benötigen wiederholte Lösungen, denn Demokratien verfügen nur über ein kontingentes und agonales Legitimitätsprinzip (vgl. Lefort 1990: 294; Rancière 2002: 28f.). So ist demokratische Macht ein „leerer Ort“ (Lefort 1999: 50; Herv. i. O.; vgl. Lefort 1990: 293): Macht verteilt sich permanent neu, weswegen demokratisches Zusammenleben kein festes Fundament haben kann. Fundamente sind prekär und temporär. Sie müssen dynamisch sein, sonst könnte Teilhabe nicht erweitert und die Sichtbarkeit der Unsichtbaren nicht umsetzbar sein – nur so öffnen sich Gesellschaften der „unendlichen Erfragung“ (Lefort 1999: 53) ihres Seins und geben Raum für die Neukonstruktion ihrer Ordnung. Auch wenn sich Ordnungen vor Infragestellungen zu immunisieren versuchen, verantworten Subjekte gesellschaftliche Ordnungen. Sie können sie über Gestaltungsmöglichkeiten neu und anders formen. Gesellschaft folgt einer inszenierten und sinngebenden Ordnung:

„Diese Formgebung (*mise en forme*) ist eine Sinngebung (*mise en sens*) und zugleich eine Inszenierung (*mise en scène*). ‚Sinngebung‘, da der gesellschaftliche Raum sich als Raum des Intelligiblen entfaltet, insofern er sich gemäß einer je spezifischen Form der Unterscheidung zwischen dem Realen und Imaginären, dem Wahren und Falschen, dem Gerechten und Ungerechten, dem Erlaubten und Verbotenen, dem Normalen und dem Pathologischen aufgliedert. Inszenierung, da dieser Raum in seiner jeweiligen Verfassung (sei sie aristokratisch, monarchisch oder despotisch, demokratisch oder totalitär) eine Quasi-Repräsentation seiner selbst enthält“ (Lefort 1990: 284f.; Herv. i. O.).

Demokratiebildung befähigt Subjekte, zwischenmenschliches Zusammenleben auf den Ebenen der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform mitzugestalten und Veränderungen herbeizuführen. Dies setzt Subjekte voraus, die sich in eine Selbst-Transformation begeben. Subjekte reflektieren ihr Welt- und Selbstverhältnis, indem sie es befragen.

4 Kritik: Konturen einer Demokratiedidaktik

Subjekte sollten sich nicht nur bewusst sein, wie Subjektivierungsweisen auf ihr Welt- und Selbstverhältnis wirken, sondern auch fähig sein, diese aktiv und demokratisch mitzugestalten. Gerade Beispiele wie *Spatial Citizenship*, *BNE* oder auch Zugehörigkeitsdiskurse in (digitalen) Räumen verweisen auf die Notwendigkeit eines politisch-bildenden GW-Unterrichts, der Subjekte zum guten Handeln befähigt. Gutes Handeln ist angesichts des Beutelsbacher Konsenses (Überwältigungsverbot) problematisch – was gutes Handeln für alle bedeutet, muss jedes Subjekt für sich selbst begründet entscheiden. Gleichzeitig kann aber weder Nachhaltigkeitsbildung nur ein Appell an die Eigenverantwortung des Subjekts sein, noch kann der GW-Unterricht in der Vermittlung von (digitalen) Räumen und Geomedien den Einfluss gesellschaftlicher Praktiken auf die Subjektwerdung von Lernenden ausblenden. Lernende, die sich als politische, weil selbstbestimmte und partizipative Subjekte verstehen, sollten sich in eine Selbst-Transformation begeben können, indem sie das Welt- und Selbstverhältnis ihres Bürgerbewusstseins befragen. Eine solche Befragungspraxis hilft ihnen, ihr Zusammenleben im stetigen Wandel zu begreifen. Politische Bildung begreift Gesellschaft im Wandel, denn sie „ist immer zugleich auf die Bewahrung von Bestehendem und die Ermöglichung von Neuem gerichtet, immer zugleich Schließung gegenüber Bedrohungen und Öffnung gegenüber Potenzialität, immer zugleich Affirmation und Subversion [...]“ (Barbehön & Wohning 2022: 13). Dies vermittelt sie Subjekten, indem sie sie zu selbstbildnerischen Akten der Kritik befähigt. Das heißt, Subjekte prüfen sorgsam die Wirkung bestehender und neu entstehender Subjektivierungsweisen auf ihr Welt- und Selbstverhältnis. Herausfordernde Mensch-Umwelt-Systeme wie Klimaveränderungen, aber auch technologische Fortschritte unterstreichen die Notwendigkeit solch emanzipativer Akte in räumlich-fluiden Gemeinwesen. Daher war die Ausgangsfrage: Inwiefern könnte der demokratiedidaktische GW-Unterricht mithilfe der politischen Dimension des Sozialen und der Demokratiebildung Subjekten ermöglichen, Kritik an ihren Welt- und Selbstverhältnissen zu üben – und zwar im Sinne eines reflektierten Prozesses der Selbst-Transformation bzw. (De-)Subjektivierung?

Das Politische und die Demokratiebildung teilen die unvollendete Subjektconstitution: Subjekte bewahren gesellschaftliche Verhältnisse und sollten trotzdem offen für Neues sein. Zunächst verweist das Politische auf den Agonismus in sozialen Wandlungsprozessen, bei dem nicht nur im Sinne von Laclau und Mouffe soziale Gruppen mit unterschiedlichen Machtressour-

cen und widersprüchlichen Interessen agieren. Sie setzen die Grenze zwischen hegemonialen und marginalisierten Diskursen nur temporär fest. Diese temporäre Grenzziehung ermöglicht mit Blick auf Rancière gesellschaftliche Progression. Subjekte stellen über die politische Dimension des Sozialen die gesellschaftliche Ordnung infrage, um Anteillose in Anteilhabende zu verwandeln. Den deliberativen Charakter des Politischen verdeutlicht Arendt, wonach Subjekte mittels Gleichheit und Vielfalt Veränderungen initiieren. Demokratisches Zusammenleben ist das unvollendete Projekt: Subjekte stellen bisherige Gewissheiten infrage, um mehr Teilhabe einzufordern. Daher sollten sie mit Blick auf die Demokratiebildung im Kontext sozialräumlicher Alltagsinteraktionen fragile Erfahrungen sammeln, um zu lernen, mit dem Wechselspiel von Stabilität und Veränderungen umzugehen. Auch gesellschaftliche Progression findet immer zwischen der Bewahrung tradierter Lebensformen und der Generierung individueller Lebensoptionen – wie zum Beispiel für Subjekte mit wenigen Lebenschancen – statt. Entsprechend muss sich eine Vermehrung von Optionen in gesellschaftlichen Strukturen verfestigen, um Akzeptanz zu generieren. Dies kann sich insofern auf die Demokratie als Herrschaftsform ausweiten, als sich bisherige normative Grundlagen ändern.

Sowohl das Politische als auch die Demokratiebildung verorten Subjekte in gesellschaftlichen Strukturen: Subjektivierungsweisen sind konstitutiv für das Welt- und Selbstverhältnis eines jeden Subjekts. Sie wären eine potenzielle Grundlage für einen GW-Unterricht mit einem emanzipatorischen Vermittlungsinteresse, welches Lernende zur gesellschaftlichen Gestaltung befähigt, also „als ungerecht empfundene gesellschaftliche Rahmenbedingungen anzuzweifeln und zu ändern oder auch bewusst Änderungen nicht mitzutragen“ (Gryl 2025: 145). Die damit einhergehenden selbstbildnerischen Akte der Kritik bestehen aus der permanenten Befragung bestehender Gouvernementalität. Gouvernementalität, also „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 1996: 118), entscheidet über die Verhaltensführung von Menschen (vgl. Foucault 2004a: 282). Sie formt Wahrheitsprinzipien, die Deutungen sozialer Wirklichkeiten als wahr erscheinen lassen und in einem bestimmten Moment zur *Herrschaft einer Wahrheit* werden, gekennzeichnet „durch die Bildung eines bestimmten Diskurstyps über eine Reihe von Praktiken [...], der ihn einerseits als eine Gesamtheit konstituiert, die durch ein nachvollziehbares Band zusammengehalten wird, und andererseits auf diese Praktiken in Begriffen des Wahren und Falschen gesetzgebend wirkt und gesetzgebend wirken kann“ (Foucault 2004b: 36 f.). Herrschende Wahr-

heitsprinzipien zeigen sich in hegemonialen Diskursen, die andersartige Deutungen marginalisieren und diese als weniger wahr, weniger wichtig, potenziell falsch, gar als unsagbar erscheinen lassen. Ihnen sollte das Subjekt mit Kritik begegnen können.

Kritik an bestehender Gouvernamentalität bedeutet für das Subjekt, sich in eine herausfordernde Selbsttransformation zu begeben. Das Subjekt muss sich seiner Eingebundenheit in gesellschaftliche Strukturen bewusst sein, indem es sich fragt, inwiefern es bestehende Strukturen reproduzieren oder doch verändern will. Nur so kann es Kritik an seinem Welt- und Selbstverhältnis üben, denn Kritik ist „die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügbarkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“ (Foucault 1992: 15). Mit Politik der Wahrheit sind hegemoniale Subjektivierungsweisen gemeint, mit denen immer auch marginalisierte Subjektivierungsweisen im Positiven wie im Negativen einhergehen. Das Verhältnis zwischen den beiden handeln Subjekte über die Politik der Wahrheit aus. Mit ihr bestimmen Subjekte machtvoll, „was als Wahrheit zu gelten hat und was nicht, als Wahrheit, die die Welt auf eine bestimmte Regelmäßigkeit und Regulierbarkeit hin ordnet und die wir dann als das gegebene Feld des Wissens hinnehmen“ (Butler 2009: 236). In diesem Sinne entfaltet die Politik der Wahrheit ihre machtvolle Autorität. Subjekte übernehmen diese oft ungefragt. Sie handeln und urteilen entsprechend im zwischenmenschlichen Zusammenleben. Erst durch die Infragestellung kann aber das Subjekt zu einer eigenen Erkenntnis kommen, inwieweit es bestehende In- und Exklusionsprozesse von Gouvernamentalität in sein Welt- und Selbstverhältnis übernehmen will. In diesem Prozess muss das Subjekt sich das Recht herausnehmen, „die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992: 15), und für sich zur Entscheidung kommen, inwiefern es „die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet“ (Foucault 1992: 14). Dem Welt- und Selbstverhältnis eines Subjekts sollte eine Selbst-Bildung inhärent sein: Selbst-Transformation ist die immer wiederkehrende Befragung. Subjektivierungsweisen formen zwar das Subjekt, aber das Subjekt entscheidet selbst, inwiefern es sich formen lässt. Es kann neue Subjektivierungsweisen entstehen lassen. Eine solche Selbst-Bildung formuliert Butler als eine Frage, die sich das Subjekt immer wieder stellen sollte: „Wer wird hier Subjekt sein, und was wird als Leben zählen, ein Moment des ethischen Fragens, welcher erfordert, dass wir mit den Gewohnheiten des Urteilens zu Gunsten einer riskanteren Praxis brechen, die versucht, den Zwängen eine künstlerische Leistung abzuringen“ (Butler 2009: 246)?

Diese im Zitat formulierten ethischen Fragen führen zum eingangs erwähnten ‚guten Handeln‘, das mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens schwierig zu verwirklichen ist. Gleichzeitig sind ethische Fragen Bestandteil eines demokratiebildenden Geographieunterrichts, weil dieser „Kompetenzen im Umgang mit den drängenden, weltweit wirksamen Nachhaltigkeitsproblemen vermitteln und dabei auch die hoch wirksamen politischen Dimensionen verstehen helfen“ (Gryl 2025: 144) soll. Sowohl das Politische als auch die Demokratiebildung verdeutlichen, dass Subjekte in demokratischen Gesellschaften über In- und Exklusionsprozesse andere Subjekte (auch unbewusst) von Teilhabe ausschließen und so Prekarität erzeugen:

„Prekarität‘ bezeichnet den politisch bedingten Zustand, in dem bestimmte Teile der Bevölkerung unter dem Versagen sozialer und ökonomischer Unterstützungsnetzwerke mehr leiden und anders von Verletzung, Gewalt und Tod betroffen sind als andere. Prekarität ist somit [...] die ungleiche Verteilung von Gefährdetheit. Bevölkerungsgruppen, die dieser stärker ausgesetzt sind, tragen ein erhöhtes Risiko für Krankheiten, Armut, Hunger, Vertreibung und Verletzung durch Gewalt ohne adäquaten Schutz oder Wiedergutmachung“ (Butler 2016: 48 f.).

Der Abbau von Prekarität und die Erhöhung von Teilhabemöglichkeiten könnten Bausteine sein, mit denen Subjekte das Welt- und Selbstverhältnis ihres Bürgerbewusstseins befragen, um demokratische Kompetenzen im Sinne des GW-Lehrplans (BMBWF 2024) zu entwickeln – und zwar nicht nur im Sinne der Eigenverantwortung des Subjekts, sondern auch Verantwortung, welche die Gesellschaft insgesamt zu übernehmen hat. So sollen Lernende mithilfe von *Spatial Citizenship* den reflektierten Umgang mit Geomedien entwickeln, wenn es um die Verschleierung, aber auch die Aufdeckung prekärer Körper geht. So zeigt das Beispiel der braunen Karte bzw. Nazi-Karte die Notwendigkeit auf, digitale Geomedien zu reflektieren. Rechtsextremist*innen nutzen *Google My Maps* im Jahr 2015, um auf Flüchtlingsunterkünfte nebst der Anzahl der untergebrachten Flüchtlinge aufmerksam zu machen. Zwar sperrte Google diese Seite nach Protesten, aber Rechtsextremist*innen starteten eine neue. Unter dem Slogan „Helft mit! Helft Menschen in Not!“ riefen sie verdeckt zu Gewalt gegen Asylheime auf (vgl. Pokraka 2016: 79 ff.; Gryl et al. 2017: 4 ff.). Die Internetseite www.wheelmap.org zeigt Partizipationsmöglichkeiten auf, barrierefreie Orte für mobilitätseingeschränkte Personen zu schaffen, und ermöglicht zudem ein Urteil über die gesellschaftliche Verantwortung bezüglich der Inklusion prekärer Körper (vgl. Gryl 2025: 147 f.). Selbiges gilt für

MiDENTITY (vgl. Hintermann et al. 2020: 119 ff.; Pichler et al. 2021: 22 ff.) Dies zielt auf einen reflektierten Umgang mit der Frage, wie Subjekte Zugehörigkeitsfragen in sozialen Medien aushandeln. Auch in BNE geht es um Fragen des prekären Körpers, sei es hinsichtlich der Lebensmöglichkeiten gegenwärtiger und zukünftiger Generationen, aber auch um Fragen weltweiter Lebensbedingungen, Ressourcenverbräuche oder Konsum (vgl. Gryl & Budke 2016: 62 ff.).

Mit Blick auf die Ausgangsfrage, wie dem Subjekt die Transformation des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses gelingt, zielt ein demokratiedidaktischer GW-Unterricht auf eine demokratisch-kompetente Reflexion über gesellschaftliche Räume. Er befähigt Subjekte:

- mittels selbst-bildnerischer Akte der Kritik zu einem für sie sinnhaft begründeten guten Handeln für alle zu kommen. In mutigen Akten der Entunterwerfung vollziehen sie eine Befragungspraxis, mit der sie sich hegemonialer und marginalisierter Deutungen sozialer Wirklichkeit bewusst werden und diese als veränderbare Subjektivierungsweisen begreifen.
- ihr Verhältnis zu Gewohnheiten und Ligaturen sowie zu Optionen und Anrechten über das Miteinander-Handeln und -Sprechen aufs Neue auszuhandeln, um Lebenschancen über gruppenorientierte Unterbrechungen der sozialen Ordnung für prekäre und vulnerable Körper sichtbar sowie sagbar zu machen und so eine möglichst hohe Teilhabe aller sozialen Gruppen zu ermöglichen.
- das Selbst- und Weltverhältnis ihres Bürgerbewusstseins zu reflektieren, sodass sie gesellschaftliche Veränderungen als Möglichkeit verstehen, Anteillose über Unterstützungsnetzwerke in Anteilhabende zu transformieren.

Literatur

Arendt, H. (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. Piper, München.

Arendt, H. (2005): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 3. Auflage. Piper, München.

Arendt, H. (2013): Die Krise der Erziehung. In: Arendt, H. (Hg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. 2. Auflage. Piper, München. S. 255–276.

Ballacci, G. (2019): Agonistic Deliberation and Deliberative Agonism in Hannah Arendt. In: *Theoria* 66(4). S. 1–24.

Barbehöhn, M. & A. Wohning (2022): Politische Bildung in der Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: *APuZ* 72. S. 11–16.

Bedorf, T. (2010): Das Politische und die Politik. Konturen einer Differenz. In: Bedorf, T. & K. Röttgers (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Suhrkamp, Berlin. S. 13–37.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. Nr. 88/1985, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024.

Bonacker, T. (1996): *Konflikttheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung mit Quellen*. Leske + Budrich, Opladen.

Butler, J. (2009): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Jaeggi, R. & T. Wesche (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 221–246.

Butler, J. (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Dahrendorf, R. (1972): *Konflikt und Freiheit. Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft*. Piper, München.

Dahrendorf, R. (1979): *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Dahrendorf, R. (1992): *Der moderne soziale Konflikt. Essays zur Politik der Freiheit*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart.

Dewey, J. (1930): *Human Nature and Conduct*. The Modern Library, New York.

Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung*. Beltz, Weinheim.

Dewey, J. (1996): *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Flügel-Martinsen, O. (2021): *Kritik der Gegenwart. Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*. transcript, Bielefeld.

Fögele, J. & M. Partetzke (2023): *Demokratisch-politische Bildung im Geographieunterricht*. In: *Praxis Geographie* 5. S. 4–9.

Foucault, M. (1990): Was ist Aufklärung. In: Erdmann, E., R. Forst & A. Honneth (Hrsg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Campus, Frankfurt am Main. S. 35–54.

Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Merve, Berlin.

Foucault, M. (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Foucault, M. (2004a): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Foucault, M. (2004b): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Gryl, I. (2025): *Demokratiebildung in der geographischen Bildung*. In: Achour, S., M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.): *Handbuch. Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Band 2: Fachperspektiven. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. S. 141–151.

Gryl, I. & A. Budke (2016): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht*. In: Budke, A. & Kuckuck M. (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 57–76.

Gryl, I., D. Könen & J. Prokraka (2017): *Limits of Freedom – Defining a Normative Background for Spatial Citizenship*. In: *GI_Forum* 2. S. 3–12.

- Himmelmann, G. (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Auflage. Wochenschau Verlag, Schwalbach am Taunus.
- Hintermann, C., F. Bergmeister & V. Kessel (2020): Critical Geographic Media Literacy in Geography Education: Findings from the MiDENTITY Project in Austria. In: *Journal of Geography* 119(4). S. 115–126.
- Kegel, A. (2022): Demokratiedidaktische Diskursreflexivität. Der Versuch einer ersten Gegenstandsbestimmung. In: *GW-Unterricht* 168(4). S. 21–32.
- Kleinschmidt, M. & D. Lange (2022): Inclusive Citizenship Education. In: Beutel, W., M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. S. 361–368.
- Laclau, E. (1990): *New Reflections on The Revolution of Our Time*. Verso, London.
- Laclau, E. (2000): Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics. In: Butler, J., E. Laclau & S. Zizek (Eds.): *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left*. Verso, London. S. 44–89.
- Laclau, E. & C. Mouffe (2001): *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. 2. Auflage. Verso, London.
- Lange, D. (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. In: *GWP* 57(3). S. 431–439.
- Lange, D. & S. Fischer (2016): Didaktik der Demokratie. Ein demokratiepolitisches Konzept. In: Friedrichs, W. & D. Lange (Hrsg.): *Demokratiepolitik. Vermessung – Anwendungen – Probleme – Perspektiven*. Springer VS, Wiesbaden. S. 111–120.
- Lefort, C. (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rödel, U. (Hg.): *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 281–297.
- Lefort, C. (1999): *Fortdauer des Theologisch-Politischen?* Passagen Verlag, Wien.
- Marchart, O. (2010): *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Suhrkamp, Berlin.
- Mouffe, C. (1993): *The Return of the Political*. Verso, New York.
- Mouffe, C. (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Mouffe, C. (2010): *Das demokratische Paradox*. Verlag Turia + Kant, Wien.
- Mouffe, C. (2015): *Agonistik. Die Welt politisch denken*. BpB, Bonn.
- Oelckers, J. (2009): *John Dewey und die Pädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Ohl, U., C. Resenberger & T. Schmitt (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck, M. (Hrsg.): *Politische Bildung für den Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 89–96.
- Pichler, H., C. Hintermann & D. Raithofer (2021): Identitätskonstruktion von Jugendlichen. In: *GW-Unterricht* 161. S. 19–34.
- Pokraka, J., D. Könen, I. Gryl & T. Jekel (2016): Raum und Gesellschaft: Spatial Citizenship als Integration von Medien-, geographischer und Politischer Bildung. In: Budke, A. & Kuckuck M. (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 77–88.
- Rancière, J. (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Rancière, J. (2008): *Zehn Thesen zur Politik*. diaphanes, Berlin.
- Reckwitz, A. (2006): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismus. In: Moebius, S. & D. Quaflied (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Springer VS, Wiesbaden. S. 339–349.
- Rosanvallon, P. (2003): *Pour une histoire conceptuelle du politique*. Seuil, Paris.
- Schmitt, C. (1963): *Der Begriff des Politischen*. Duncker & Humboldt, Berlin.
- Schulze, U., I. Gryl & D. Kanwischer, D. (2015): Spatial Citizenship – Zur Entwicklung eines Kompetenzstrukturmodells für eine fachübergreifende Lehrerfortbildung. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 43(2). S. 139–164.