

INHALT

MARKTFORSCHUNG

Lucas Joecks

Fobizz als „Schlüssel zur KI-Welt“? Wie ein Unternehmen die
Integration von KI im deutschen Schulwesen prägt 3

ERZIEHUNG NEU

Thomas Wenzl

Regel und Moral: Über den Geist der bürgerlichen Medienerziehung 22

AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Anke Engemann

Von der universitären Bildung zur Bildung der Universität.
Bildungsphilosophisch und dekolonial informierte Perspektiven auf
die Bedeutung von Fremdheit in Prozessen universitärer
Vergemeinschaftung 33

REFORMRÜCKSCHLAG

Sascha Kabel

Draußenschulen – Innovative Pädagogik oder neue Fluchtversuche? 52

SALZBURGER SYMPOSION

64

SALZBURGER SYMPOSION I

Carsten Bünger

Zumutungen. Zum Bildungsversprechen der Demokratie 66

SALZBURGER SYMPOSION II

Joseph Vogl

Kapitalismus und Ressentiment 86

IN EIGENER SACHE I

Andreas Gruschka

Nachruf auf das Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. (PuG) 97

IN EIGENER SACHE II

Karl-Heinz Dammer, Sieglinde Jornitz, Sascha Kabel, Marion Pollmanns

Zum Erbe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft 99

MARKTFORSCHUNG

Lucas Joecks

Fobizz als „Schlüssel zur KI-Welt“? Wie ein Unternehmen die Integration von KI im deutschen Schulwesen prägt

I Einleitung

Die zunehmende Integration generativer Künstlicher Intelligenz (KI) in Schulen steht derzeit im Zentrum vieler bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Debatten (Perrotta et al. 2024; Lo 2023). So werden durch die Automatisierung des Schulalltags, beispielsweise bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien oder der Benotung von Schüler*innenarbeiten, pädagogische Praktiken teils grundlegend beeinflusst und verändert (ebd.). Ebenso hat die zunehmende Verbreitung von KI in den letzten Jahren unter den Anbietern digitaler Bildungstechnologien (EdTech) zu teils massiven Umbrüchen geführt. Während bislang erfolgreiche Unternehmen im Bildungsbereich teils in ihren bisherigen Geschäftsmodellen bedroht werden, hat sich gleichzeitig ein neuer Sektor entwickelt, in dem KI-Anwendungen und damit verbundene Dienstleistungen speziell auf das Schulwesen zugeschnitten werden (Gulson/Witzenberger 2022).

Diese neuen Unternehmen treten dabei als intermediäre Akteure auf, die zwischen globalen KI-Systemen und lokalen schulischen Kontexten vermitteln. Aus der bisherigen Forschung zu derartigen „Mittlern“ im Bereich der Bildungsdigitalisierung ist bekannt, dass das Handeln dieser Akteure spezifischen technologischen Rationalitäten, marktwirtschaftlichen Logiken und pädagogischen Visionen unterliegt, die die Gestaltung des digitalen Wandels in Schulen beeinflussen (Hartong et al. 2024; Ortegón et al. 2024; Joecks 2024). Entsprechend wichtig ist es, die Steuerungseinflüsse und Implikationen der Aktivitäten dieser kommerziellen Mittler auch bei der Implementierung und Steuerung neuer KI-Technologien im Schulwesen kritisch zu analysieren (Williamson et al. 2023).

Dieses Desiderat aufgreifend, untersucht der vorliegende Artikel das Unternehmen *Fobizz* (fobizz.com) als aktuell reichweitenstärksten Vermittler von KI-Technologien im deutschen Schulwesen. Das anfangs als reine Fortbildungsplattform gegründete Hamburger Unternehmen hat sein Produktportfolio in den letzten Jahren kontinuierlich erweitert und umfasst nun neben zahlreichen Online-Kursen zum Thema KI ebenso diverse KI-basierte Anwendungen und eine breite Sammlung an (teils KI-generiertem) Unterrichtsmaterial. Fo-

bizz erreicht laut eigener Aussage mittlerweile über 600.000 Lehrkräfte und führt laufende Lizenzverträge mit mehreren Bundesländern. Dabei scheint Fobizz auch in der Bildungspolitik als wichtiges Element einer neuen, KI-fokussierten „Bildungs-Digitalisierungsagenda“ (Förschler 2018) zu gelten: Die Bildungsministerin von Rheinland-Pfalz, Stefanie Hubig, preist Fobizz gar als „passende[n] Schlüssel zur KI-Welt“ (BM RLP 2025) für deutsche Schulen an.

Trotz dieser einflussreichen Stellung im deutschen Bildungssystem gibt es bislang kaum Studien, die das Unternehmen und seine Angebote genauer untersuchen. Eine erste systematische Untersuchung eines KI-Tools von Fobizz (Mühlhoff/Henningsen 2024) weist jedoch bereits darauf hin, dass der Anbieter seiner pädagogischen Verantwortung nicht immer gerecht wird und verdeutlicht so die Relevanz weiterer wissenschaftlicher Analysen.

Spezifisch arbeitet der Beitrag mittels einer governance-analytischen Plattformanalyse (Williamson et al. 2022) heraus, wie das Unternehmen seinen Einfluss auf das Bildungssystem manifestiert und inwiefern dabei bestimmte Gestaltungsformen der Integration von KI-Technologien im deutschen Schulsystem etabliert bzw. verstärkt werden. Die folgenden Kapitel bieten hierfür zunächst eine theoretische Einordnung des Forschungsgegenstands in bestehende erziehungswissenschaftliche und governance-analytische Diskurse sowie eine kontextuelle Darstellung staatlicher und staatlich-privater Initiativen zur Einführung von KI-Technologien im Schulwesen. Die anschließende Darstellung der Analyseergebnisse fokussiert zentrale Governance-Instrumente des Akteurs Fobizz und dient als Grundlage für eine kritische Diskussion des Einflusses privater Akteure im Kontext von Schule und KI.

II

Einordnung in das Forschungsfeld und zentrale Konzepte

Die aktuellen Entwicklungen rund um KI und Schule können im Kontext einer bereits längeren wissenschaftlichen Debatte über die Folgen und Steuerungsformen der digitalen Transformation im Bildungsbereich verortet werden. Während hierbei einerseits die vielfältigen Potentiale digitaler Technologien diskutiert werden (Adipat et al. 2021; Criollo et al. 2021), weisen die erziehungswissenschaftliche Governance-Forschung und das Forschungsfeld der Critical Edtech Studies ebenso darauf hin, dass mit dem massiven Ausbau digitaler Infrastrukturen in Schulen diverse Problematiken einhergehen (Kerssens/van Dijck 2021; Cone et al. 2021; Manolev et al. 2019).

Zum einen rückt in diesem Zusammenhang das Sammeln und Analysieren von Daten über Lehr- und Lernprozesse, als Prozess der Datafizierung, in den Vordergrund. Dies wird hinsichtlich seiner Risiken bezüglich einer zunehmenden Überwachung von Lernenden diskutiert (Manolev et al. 2019). Aber auch die damit einhergehende Umwandlung von Bildungsprozessen in digital erfassbare, maschinenlesbare Formate wird kritisch gesehen (Macgilchrist et

ERZIEHUNG NEU

Thomas Wenzl

Regel und Moral: Über den Geist der bürgerlichen Medienerziehung

I Einleitung

Ich möchte in diesem Beitrag einen übergeordneten empirischen Befund eines aktuell laufenden DFG-Projekts zur familialen (Medien-)Erziehung präsentieren, das sich dem erzieherischen Umgang von Eltern mit dem ersten Smartphone ihrer Kinder widmet.¹ Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden 15 Interviews mit Eltern und ihren Kindern dazu geführt, welche smartphonebezogenen Regeln innerhalb der jeweiligen Familie gelten. Um ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Formen der familialen Medienerziehung zu erheben, wurden dabei Familieninterviews in möglichst unterschiedlichen sozialen Milieus geführt.

Im Hinblick auf dieses bezüglich der sozialen Herkunft heterogene Sample möchte ich mich im Folgenden vor allem auf die Familien aus einer „mittleren sozialen Lage“ konzentrieren, also auf Familien, die im weitesten Sinne der „akademischen Mittelschicht“ zuzuordnen sind. Damit sind, bei aller definiti-rischen Abgrenzungsschwierigkeit, Familien gemeint, die weder als offenkun-dig sozio-ökonomisch und kulturell abgehängt betrachtet werden können noch in irgendeiner Art und Weise zu einer Wirtschafts- oder Bildungselite zählen, sondern die gewissermaßen die „Mitte“ der Gesellschaft repräsentieren.

Zugleich ist die Medienerziehung, die ich weiter unten beschreiben werde, keine milieuspezifische. Vielmehr repräsentiert sie sozusagen das „Normal-modell“ der aktuellen Medienerziehung schlechthin, von dem andere Formen von Erziehung eher als legitimationsbedürftige Abweichungen erscheinen (zum Spannungsfeld von Normalität und Abweichung in der familialen Erziehung siehe auch Wenzl 2024). Unter Bezugnahme auf das „Etablierten-Außenseiter-Modell“ von Elias und Scotson könnte man dies auch so formulieren, dass ich das normative Zentrum der aktuellen Medienerziehung und nicht die normative Peripherie fokussieren möchte (vgl. Elias/Scotson 1993). Es geht mir um den allgemeinen Geist der Medienerziehung in der „bürgerlichen Gesellschaft“ – und

1 DFG-Projekt: „Das erste Smartphone. Fallrekonstruktionen zu den Leitbildern der familialen Medienerziehung“ (DFG-GZ: WE 7025/2-1).

diese Erziehung ist eben nicht nur insofern bürgerlich, als sie von einer spezifischen bürgerlichen Schicht getragen wird, sondern die Erziehung dieser Schicht ist auch prägend für die Gesellschaft als Ganze (vgl. Tischer 1992).²

Die Medienerziehung der im Folgenden im Zentrum stehenden Familien lässt sich in ihren Grundzügen relativ leicht beschreiben. Sie ist durch eine Spannung aus Gewährung und Versagung gekennzeichnet (allgemein zu dieser Spannung siehe Kollmer 2020), die Ausdruck eines Bemühens ist, dem Mediendkonsum von Kindern innerhalb des familialen Binnenraums enge Grenzen zu setzen, ohne zugleich das kindliche Bedürfnis nach einer Beschäftigung mit digital verfügbaren Medienprodukten einfach äußerlich zu unterbinden. Weder werden digitale Medien also sorglos-permissiv freigegeben und ihre Nutzung der kindlichen Autonomie überlassen, noch wird Kindern restriktiv jeglicher Kontakt mit digitalen Medienprodukten verwehrt. Um den kindlichen Mediendkonsum einzuhegen, werden Kinder vielmehr mit einer Kombination aus gemeinsam vereinbarten Regeln und subtilen Beschämungen „moralisch“ unter Druck gesetzt, sich den elterlichen Erwartungen an einen maßvollen Mediendkonsum anzupassen. Das Resultat dieser Strategie ist eine außerordentlich angespannte Medienerziehung, die vor allem durch die folgenden beiden typischen Auseinandersetzungen gekennzeichnet ist:

1. Die Frage der angemessenen zeitlichen Ausdehnung des kindlichen Mediendkonsums: Regelmäßig berichten Eltern und Kindern in den für mein Forschungsprojekt geführten Familieninterviews davon, dass in der Familie immer wieder um die Dauer der „Medienzeit“ gerungen wird.
2. Der „Wert“ der konsumierten Medien: Es finden sich in den Familieninterviews immer wieder Sequenzen, in denen Eltern ihren Kindern (subtil) deutlich machen, dass sie das Interesse ihrer Kinder am digitalen Mediendkonsum gewissermaßen als persönliche Enttäuschung empfinden.
- 2 Indem man den Begriff der bürgerlichen Erziehung von einer spezifischen bürgerlichen Bevölkerungsschicht ablöst, um ihn auf die bürgerliche Gesellschaft als Ganze zu übertragen, wird die empirische Heterogenität der Erziehung in unterschiedlichen sozialen Milieus nicht mehr als ein bloßes Nebeneinander verstanden, sondern es wird stattdessen die normative Hegemonialität einer bestimmten Form von Erziehung betont. Diese Hegemonialität empirisch dingfest zu machen, ist natürlich mit großen Schwierigkeiten verbunden. Gleichwohl kann m.E. kein Zweifel daran bestehen, dass die Vielzahl an unterschiedlichen Erscheinungsformen von Erziehung in der modernen Gesellschaft nicht als gleichwertig wahrgenommen werden. Erlauben es Eltern etwa einem Kind in einem sehr frühen Alter einen zeitlich und inhaltlich unbegrenzten Zugang zu einem onlinefähigen digitalen Endgerät zu haben, so wird dies gesellschaftlich nicht als Ausdruck einer spezifischen legitimen Art der Erziehung betrachtet, sondern als eine *Verfallsform* von Erziehung, die vom aktuellen Normalmodell der Medienerziehung abweicht. Mit Durkheim formuliert: „Es gibt [...] in jeder Epoche einen vorherrschenden Typ der Erziehung, von dem wir nicht abweichen können, ohne jenen lebhaften Widerstand zu erfahren, der die Anwendungen von Abweichlertum zurückdrängt.“ (Durkheim 1987, S. 54). In diesem Beitrag geht es nun um den aktuell „vorherrschenden Typ“ der Medienerziehung, nicht um die unter Legitimationsdruck stehenden empirischen Abweichungen von ihm.

AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Anke Engemann

Von der universitären Bildung zur Bildung der Universität. Bildungsphilosophisch und dekolonial informierte Perspektiven auf die Bedeutung von Fremdheit in Prozessen universitärer Vergemeinschaftung

I

Universitäre Bildung zwischen Tradierung und Transformation

„Sie schreibt sich ein in Politikwissenschaft, Soziologie und Geschichte. Wer jemand ist und geworden ist, wer zu wem und wozu gehört, wer wissen darf und wer folgen muss, wie es kommt, dass den einen die Definitionsmacht zusteht, während die anderen definiert werden, wie das Kleine und das Große zusammenhängen, das will sie wissen. Dass es zusammenhängt, das ahnt sie schon. Wie es zusammenhängt, will sie verstehen. Damit es nicht bleiben muss, wie es ist.“ (Hark 2020, S. 220)

Mit einer Reflexion über ihre Studienmotivation schließt die Soziologin Sabine Hark eine autobiographische Notiz, in der sie die Bedingungen ihres Aufwachsens und deren Bedeutung für ihren Weg „vom Arbeiterkind zur Professur“ (Reuter et al. 2020) schildert. In der Notiz erinnert sich die Professorin daran, was ihre Fächer für die damals angehende Studentin interessant gemacht habe – der Zusammenhang von Selbstwerdung und Wissensordnung. Gleichzeitig liest sich dieser Versuch, das Interesse am Fach auf den Begriff zu bringen, wie ein pointiertes Resümee jener Erfahrungen, welche die auf den vorangehenden Seiten erzählte Bildungsbiographie geprägt haben. Was erfahren wir aus diesen Erinnerungen über die Praxis universitärer Bildung? Und was erfahren wir über jene Erfahrungen, die Universität ausmachen?

In Harks Darstellung des Wegs an die Universität verweben sich zwei scheinbar gegenläufige Perspektiven auf universitäre Bildung. Einerseits schließt die Hoffnung, dass „es nicht bleiben muss, wie es ist“ an das Versprechen einer nicht allein individuellen, sondern auch gesellschaftlichen Veränderung durch Bildung an. Als Aufgabe und Möglichkeit zur „Überschreitung von Grenzen und [zur] Herausforderung von selbstverständlich Gehaltenem“ (Menz/Arens 2013, S. 106) ist dieses Versprechen in die Selbstvergewisserung der Geistes-, Kultur-

und Sozialwissenschaften eingegangen. Die Idee einer „unbedingten Universität“ (Derrida 2001), welche die Andersmöglichkeit gesellschaftlicher Ordnungen denkbar werden lässt, wird sowohl gegen die Ökonomisierung von Bildung wie auch gegen die machtvollen Ausschlussmechanismen der Ordnung legitimen Wissens postuliert. Andererseits wird in der Spiegelung der studierten Effekte von Macht-/Wissensordnungen in der eigenen Bildungsbiographie sichtbar, was das Versprechen gesellschaftlicher Transformation durch subjektive Bildung in den letzten Jahrzehnten zunehmend hat fade werden lassen.

„Damit es nicht bleiben muss, wie es ist.“ Diese Hoffnung auf Transformation durch Bildung schließt nicht allein ein individuelles Aufstiegsversprechen ein, sondern auch ein verändertes Verständnis der sozialen Bedingungen, unter denen universitäre Bildung stattfindet. Dazu hat nicht zuletzt die Hochschulsozialisationsforschung beigetragen, indem sie durch die Untersuchung der Wege von „Arbeiterkindern“ an Universitäten das meritokratische Bildungsversprechen entzaubert und die Bedingungen der Zugehörigkeit zur universitären Gemeinschaft ins Licht des wissenschaftlich Problematisierbaren gerückt hat (vgl. exempl. Möller 2015, Lange-Vester/Sander 2016). Wie aber entsteht im Studium der Bedingungen universitärer Bildung ein transformatives Potential, das nicht nur die subjektiven Selbst- und Weltverhältnisse der Forschenden und Studierenden, sondern auch die problematisierten Bedingungen selbst ergreift? Und welche Rolle spielt dabei die Universität, die Schauplatz und Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung zugleich ist?

Meine These ist, dass ‚Universität‘ nicht allein schon in der Teilnahme an einer Summe von Praktiken besteht, in denen ein geteilter Habitus ausgeprägt wird. Vielmehr möchte ich im Folgenden argumentieren, dass die Bildung der Universität Praktiken des Generierens, Weitergebens und Teilens von Wissen über widerständige Erfahrungen universitärer Bildung einbezieht. Es sind Berichte wie der von Hark, in denen sich die Universität als gemeinsam geteilter Bezugspunkt des Studierens, Forschens und Lehrens erst konstituiert. Zu zeigen ist somit, wie Bildung in der Universität mit einer Veränderung des geteilten Wissens um die Universität zusammenhängt. Ziel ist es, die Verbindung subjektiver universitärer Bildung mit einem vergemeinschaftenden Prozess zu erforschen, den ich „Bildung der Universität“ nenne. In der Spannung zwischen Reflexion und Konstituierung, Tradierung und Transformation vermute ich ein insofern ausgreifendes Moment universitärer Bildung, als dieses über die Subjektivität universitärer Bildung hinausweist und das Nachdenken über die kollektive Seite einer Bildung der Universität erforderlich macht. Universitäre Vergemeinschaftung wird somit als Erweiterung der Bildungstheorie verstanden, die sich auf erfahrene Widerstände und abgeblendete Differenzen im Kontext universitärer Bildung rückbezieht und diese als Einsatz der Konstitution von Universität begreift.

Um den Zusammenhang zwischen universitärer Bildung und Bildung der Universität zu entwickeln, diskutiere ich entlang von Arbeiten von Rita Casale

REFORMRÜKSCHLAG

Sascha Kabel

Draußenschulen – Innovative Pädagogik oder neue Fluchtversuche?

I

Ähnlich wie der Schulhund, erfreut sich auch das Konzept der „Draußenschule“ bei Lehramtsstudierenden großer Beliebtheit und ist ein häufig vorgeschlagenes Thema bei Haus- und Abschlussarbeiten. Ob es, ähnlich wie bei Schulhunden, eine Zunahme von „Draußenschulen“ auch in der Praxis, primär wohl an Grundschulen, gibt, kann hier nicht geklärt werden. Vermutlich ist das Interesse im norddeutschen Raum etwas ausgeprägter, weil es sich um eine im skandinavischen Raum etablierte Unterrichtsform handelt. Aber auch südlich von Schleswig-Holstein lassen sich Draußenschulen finden und bereits von 2014 bis 2017 wurden drei Modellschulen (je eine aus Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Brandenburg) in einem Projekt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz begleitet.¹

Grund genug, dem Konzept einmal aus schulpädagogischer Perspektive nachzuspüren. Für diejenigen, die bisher noch nichts von „Draußenschulen“ gehört haben, sei zunächst knapp dargestellt, was sich hinter dem Begriff verbirgt: Versucht man „Draußenschule“ zu definieren oder den Phänomenbereich einzugrenzen, kann man mit Au (2025) auf einer eher formal-organisatorischen Ebene regelmäßig stattfindende, „lehrplanbasierte Lehr- und Lernaktivitäten außerhalb des Klassenzimmers innerhalb der regulären Schulzeit“ (ebd., S.19) als „Draußenschule“ bestimmen. Prominente Bezugsmodelle liegen, wie bereits erwähnt, im skandinavischen Raum vor – zur „Udeskole“ (Draußenschule) wird auch begrifflich die Nähe der (deutschen) „Draußenschule“ erkennbar. In den 1990er Jahren als reformpädagogische Graswurzelbewegung entstanden, sind „Uteskolen“ (Norwegen), „udeskolen“ (Dänemark) und die „utomhus-pedagogik“ (Schweden) dort mittlerweile curricular verankert (vgl. Armbrüster 2021). Aber auch Konzepte aus dem angelsächsischen Raum, wie die „Outdoor Education“ und das „Outdoor Learning“ – etwa aus Schottland und Neuseeland (vgl. Au 2025) – können als Impulsgeber angesehen werden. Demgegenüber müsse Deutschland, in den Worten von Au, als ein „Draußenschul-Entwicklungsland“ betrachtet werden (ebd., S. 24), in dem der Begriff „Draußenschule“ „bisher weder theoretisch noch empirisch ausreichend fundiert“ sei (ebd.,

1 <https://www.sozialpaedagogik.fb02.uni-mainz.de/mitglieder-der-ag-sozialpaedagogik/univ-prof-dr-matthias-d-witte/forschungsprojekte/>, letztes Abrufdatum: 16.10.2025.

S. 11). Zwar lassen sich nach Armbräuster (2021) in Deutschland Bezugnahmen auf außerschulische Lernorte „als Teil einer neuen Qualitätsentwicklung an Schulen“ (ebd., S. 85) und Anschlüsse an „reformpädagogische Grundideen von Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit“ erkennen, jedoch betont auch er, dass die Draußenschule in Deutschland über „kein institutionalisiertes pädagogisches Konzept“ verfüge und sich die Bildungspraxis von Modellschulen „wesentlich im Handeln der beteiligten Akteure“ konstituiere (ebd.). Gerade dieser Aspekt macht das Phänomen Draußenschule m.E. sehr interessant für (grund-)schul- und unterrichtstheoretische Reflexionen. Zugespitzt gesprochen scheint eine Art „Mehrwertserwartung“ auf, die jedoch augenscheinlich nicht via Copy-paste importiert werden kann, sondern von den Schulen jeweils auszuweisen ist. Auf Schulwebsites und Flyern stellen Schulen vor, was sie (jeweils) unter Draußenschule verstehen. Dies erfolgt, so die Annahme, über Relationierungen zu „traditioneller“ Schule und „traditionellem“ Unterricht, wodurch nicht nur etwas über Draußenschule im Speziellen, sondern eben auch über (Vorstellungen von) Unterricht und Schule im Allgemeinen in Erfahrung gebracht werden kann. Explorativ habe ich daher zwei Fälle, konkret Darstellungen des Konzepts auf Schulhomepages in Text- und/oder Videoform, rekonstruiert.

II

Das genannte Desiderat einer empirischen und theoretischen Fundierung bearbeitend, wurde kürzlich ein „Lehrbuch Draußenschulpädagogik – Band 1: Grundlagen“ von Jakob von Au veröffentlicht, der auch das Heidelberger-Outdoor-Education-Konzept für untere Jahrgänge im Sekundarbereich entwickelt hat. Schaut man sich diesen Versuch genauer an, sind Rückfragen zur Festigkeit des Fundaments durchaus angebracht. So werden etwa im dritten Kapitel, „Geschichte(n) und Einflüsse: Eine Spurensuche“, auf 28 Seiten Fundierungen und Vorbereitungen bei Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Thoreau, Dewey, der Erlebnispädagogik, der Naturpädagogik und BNE, den Humboldt-Brüdern, der Schulgartenpädagogik, der Grünen Pädagogik, dem japanischen Waldbaden bis hin zu Rucksackschulen und Hartmut Rosas Resonanztheorie gesucht und gefunden. Dass dabei alles nur sehr oberflächlich gestreift werden kann, ist wohl offenkundig. Dass dabei aber auch mit den Gewährsleuten und -konzepten arg freizügig umgegangen wird, sei zumindest an der Bezugnahme auf Rousseau bzw. seinen *Emile* gezeigt. Dazu schreibt Au:

„Die Natur und die Dinge sah Rousseau als wichtige Erzieher an. Beim Lernen in und über die Natur und die Dinge erschien ihm der Gebrauch verschiedener Sinne besonders wichtig. Der natürliche Drang der Kinder, die Natur und die Dinge zu untersuchen und zu empfinden, sollte in der Schule keineswegs unterbunden, sondern gefördert werden (Rousseau, 1975, S. 41):

SALZBURGER SYMPOSION I

Carsten Bünger

Zumutungen. Zum Bildungsversprechen der Demokratie

Das Verhältnis von Demokratie und Bildung erscheint heute, trotz aller ritualisierten Deklamationen, dass Demokratie politische Bildung brauche, mindestens unklar. Angesichts der vielfachen Diagnose von Krisen und Gefährdungen der „westlich-liberalen“ Demokratien wird unter „Bildung“ in öffentlichen wie fachlichen Debatten häufig nicht weniger – aber auch nicht mehr – als ein zentrales Element in der Lösung von Demokratieproblemen verstanden. Demokratien scheinen eine Reihe an Anforderungen an die Einzelnen zu stellen, die entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen entwickeln müssen, während Bildung als der Weg oder das Mittel zu dieser Entwicklung gilt. Eine solche Auffassung kommt dem nahe, was Jörg Ruhloff (2006) als „Bildungsgerede“ bezeichnet hat. Zu dessen Effekten gehört, dass das mit Bildung Verbundene nahezu beliebig und der Begriff letztlich ebenso vage wird wie dessen mögliche inhaltliche Beziehung zur Demokratie. Eine Klärung dieses Verhältnisses könnte hingegen vom Diskurs um „Demokratiebildung“ erwartet werden, der in der Terminologie der politischen Bildung lange Zeit eher ungebräuchlich war, in den letzten Jahren aber zunehmend Verwendung findet (vgl. Achour u.a. 2025; Beutel/Lange/Kenner 2025). Der Beitrag steigt daher mit einer Sichtung des Topos „Demokratiebildung“ in der politischen Bildung ein. In einem zweiten Schritt werden demokratietheoretische Verständigungen aufgesucht, um die systematische Schnittstelle, in der Demokratie die Möglichkeit von Bildung ebenso vorauszusetzen wie zu versprechen scheint, besser zu verstehen. Im dritten Schritt werden hieran anschließende bildungstheoretische Perspektiven diskutiert, die sich mit dem Motiv radikaldemokratischer Bildung verbinden.

|

Zum Topos „Demokratiebildung“

Der Neologismus „Demokratiebildung“ lädt schon von daher zu weiterführenden Überlegungen ein, als in ihm ein doppelter Genetiv gelesen werden kann, der auch die Perspektive der Gestaltung und Hervorbringung von Demokratie miteinschließt. Demgegenüber scheinen Aufkommen und Verbreitung des Begriffs zunächst weniger von inhaltlichen Motiven bestimmt. Im „Wörterbuch Politikunterricht“ von 2020 ist zum Eintrag „Demokratiebildung“ zu lesen:

„Demokratiebildung hat sich [...] zunächst vor allem als [...] bildungspolitischer Begriff etabliert. Im Jahr 2018 hat die Kultusministerkonferenz ihre Empfehlung zur Demokratieerziehung aktualisiert und verwendet seither auf ihrer Homepage als übergeordneten Begriff Demokratiebildung“ (Kenner/Lange 2020, S. 48). Schon vor dem Hintergrund von förderpolitischen Erwägungen ist davon auszugehen, dass sich die Bezugnahme auf den Topos Demokratiebildung künftig häufiger findet. In den Fachdiskursen politischer Bildung gewinnt dieser aber auch an Relevanz als verbindender Bezugspunkt zwischen dem tradierten Fachverständnis von Politikdidaktik einerseits und dem Selbstverständnis der Demokratiepädagogik andererseits (vgl. ebd., S. 51; Widmaier 2018). Deren Differenz, die zu einer teils deutlich geäußerten gegenseitigen Ablehnung zugespitzt wurde (vgl. Achour 2025, S. 21ff.), lässt sich wie folgt bestimmen: Während dominante Zweige der an den Disziplinen Politikwissenschaft und Soziologie orientierten politischen Bildung und Politikdidaktik darauf zielen, Wissen, Einsicht und Urteilsfähigkeit im Hinblick auf das staatliche Politiksystem zu vermitteln, setzt die Demokratiepädagogik am Erfahrungslernen an und zielt auf eine Einübung von Umgangs- und Beteiligungsformen im Sinne einer Demokratie als Lebensform.¹ Ideengeschichtlich lassen sich die Referenzen der politischen Bildung eher mit einer kantianischen Vernunftorientierung wie auch deliberativen Perspektiven verbinden, während die Demokratiepädagogik hingegen auf den Pragmatismus Deweys bezogen ist und demokratische Kooperation als gemeinsam geteilte Erfahrung im Lichte von konkretem Problemlösungshandeln versteht (vgl. Bünger/Mayer 2009).²

Angesichts solcher Differenzen ist es nachvollziehbar, dass mit dem Topos „Demokratiebildung“ nach Möglichkeiten gesucht wird, verbindende Ziele zu fokussieren. Worin das übergeordnete Anliegen besteht, bleibt dann jedoch ebenso vage wie diskussionswürdig. So formulieren etwa Achour und Sieberkrob (2025) in ihrer Einleitung in das genannte Handbuch: Demokratiebildung „sollte [...] als Realisierung von Kinder- und Menschenrechten sowie des Inklusionsanspruchs mit Blick auf Teilhabe verstanden werden“ (ebd., S. 12). Wenn jedoch Demokratiebildung als „Realisierung“ von Rechten und Ansprüchen gefasst wird³, lässt sich weder die Frage nach dem Verhältnis von Demokratie und Recht, noch die nach einer Eigenlogik von Bildungsprozessen aufwerfen. Beides, sowohl Demokratie als auch Bildung, erscheint als Mittel zur

- 1 Zur Entwicklung der Demokratiepädagogik, mit der nicht zuletzt auf eine ab Mitte der 1990er Jahre diagnostizierte Politik- und Parteienverdrossenheit reagiert werden sollte, vgl. Widmaier (2018, S. 259f.).
- 2 Dem Widerstreit der damit verbundenen Auffassungen kann an dieser Stelle genauso wenig gefolgt werden wie dem Verweis darauf, dass sich quer zu beiden Konzeptionierungen ein dritter Strang identifizieren lässt, der ab 2010 unter der Bezeichnung „kritische politische Bildung“ (vgl. Chehata u.a. 2024) firmiert.
- 3 Insbesondere in dem Beitrag von Lösch werden in dem Handbuch auch andere Perspektiven eingenommen. Suchbewegungen für eine grundsätzlich andere Konzeption „radikaler Demokratiebildung“ finden sich zudem in Friedrichs u.a. (2025) sowie bei Friedrichs (2021).

SALZBURGER SYMPOSION II

Joseph Vogl

Kapitalismus und Ressentiment

I

Im Titel „Kapitalismus und Ressentiment“ wirft die Konjunktion „und“ einige Fragen auf und impliziert eine Reihe von Thesen, die den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen darstellen sollen. So wird spezifischen Affektlagen erstens eine wesentliche Rolle im Aufbau und in der Ökonomie von Machtgefügen zugemessen, die es nahe legt, dass historische Machtanalysen der Frage nach dem Verhältnis von Affektivität und Machtrelationen nicht ausweichen können. Zweitens werden affektive Muster nicht als individuelle psychische Sachverhalte, sondern als Kollektivereignisse verstanden, die sich in Kommunikationsweisen oder als Interpretamente von Sozialverhältnissen manifestieren. In dieser Hinsicht wäre etwa das Ressentiment eine affektive Ausdeutung von Machtordnungen und nähme damit – eine dritte, historische These – eine konstitutive Funktion in der Architektur kapitalistischer Ökonomien und Gesellschaften ein. Schließlich und viertens ist das Ressentiment unter der Bedingung der jüngsten Informations- und Plattformindustrie zu einem effektiven Motor sozialer Mobilisierung geworden und bietet womöglich eine Antwort auf die Frage, wie es dazu kommt, dass Bevölkerungen auch heute nach ihrer Knechtschaft streben, als wäre dies ihr Heil.

II

Diese Thesen nehmen zunächst Anleihen an einigen Untersuchungen, die – von Karl Marx bis Max Weber, von Werner Sombart bis Albert O. Hirschman, von Walter Benjamin bis Luc Boltanski und Ève Chiapello – den Kapitalismus nicht allein als ökonomisches System im engen Sinn, sondern als Konglomerat heterogener Elemente begreifen, zu denen neben Produktionsweisen, Besitzverhältnissen, Geschäftspraktiken, rechtlichen Rahmenbedingungen, technischen Infrastrukturen und politischen Institutionen auch Mentalitäten, Leidenschaften, Vorlieben und besondere Subjektivierungsprozesse gehören – also etwas, das man die irrationale Rationalität kapitalistischer Gesellschaften nennen könnte. So wäre daran zu erinnern, dass etwa der so genannte *homo oeconomicus* seit dem 17. und 18. Jahrhundert nicht bloß – wie sein Prototyp, der brave und fleißige Robinson Crusoe – als Insel der Vernunft in einer verworrenen und unübersichtlichen Welt aufgetaucht ist. Moralphilosophen, Theologen und Publizisten der Aufklärung waren sich vielmehr einig darin, dass sich

mit dem ökonomischen Menschen das alte und verlässliche *zoon politikon* in ein toxisches und wenig erfreuliches Gattungsexemplar verwandelt und damit eine Art anthropologischer Revolution angezeigt hat. Mit ihm motivieren nun ehemalige christliche Hauptläster wie Habgier, Geiz oder Wollust eine produktive ökonomische Dynamik, sie steuern oder kompensieren sich wechselseitig, wenn sie sich auf den Markt begeben, sie rationalisieren sich in egoistischen Interessen und mögen Bernard Mandevilles berühmtes Motto *private vices, publick benefits* ebenso rechtfertigen wie Kants Rede von einer „ungeselligen Gesellschaft“ oder einer „Gesellschaft von Teufeln“ (Kant 1967, S. 37, 224). Vor diesem Hintergrund mag es nicht verwundern, dass man im 19. Jahrhundert und im Zeichen des expandierenden Industrie- und Finanzkapitalismus eine weitere Transformation affektiver Strukturen beobachtet hat, die Marx etwa mit dem Titel einer abstrakten Genusssucht des Kapitalisten adressierte und damit eine libidinöse Besonderheit meinte: einen ungehemmten Bereicherungstrieb, welcher der Logik des Geldverkehrs und der Kapitalakkumulation folgt, durch keine episodische Befriedigung gestillt werden kann und – wenn man so will – ein monetäres Streben über den Tod hinaus markiert.

In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass einige prominente Expertisen des 19. Jahrhunderts eine auffällige Kombination aus dem älteren Laster des Neids und einer neuen ungehemmten ökonomischen Triebhaftigkeit zu fassen versuchten. Autoren wie Alexis de Tocqueville, Fjodor Dostojewski, Sören Kierkegaard oder Gustave Flaubert beteiligten sich auf unterschiedliche Weise an der Entwicklung eines Konzepts, das sich auf einen Komplex aus ökonomischen Mentalitäten, sozialen Verkehrsverhältnissen und kapitalistischen Dynamiken bezog und darin eine Art negativer Sozialisation bezeichnen sollte. Dostojewski hatte von einem toxischen Dunst unbefriedigten Verlangens im Zeitalter der modernen Kristallpaläste gesprochen, Kierkegaard hatte darin ein „negativ einendes Prinzip“, eine „negative Einheit der negativen Gegenseitigkeit der Individuen“ (Kierkegaard 2011, S. 34, 38) erkannt. Schließlich war es Friedrich Nietzsche, der dafür den Namen des *Ressentiments* prägte, ausgehend vom französischen *se ressentir de quelque chose*, „die Nachwirkung von etwas empfinden“. Insbesondere in seiner Schrift *Zur Genealogie der Moral* hatte Nietzsche wesentliche Komponenten des ressentimentalen Formenkreises identifiziert, welche – abseits ihrer Herleitung aus jüdisch-christlichen Moralvorstellungen – noch immer eine gewisse Aktualität beanspruchen können.

So wird das Ressentiment bei Nietzsche erstens durch eine gebrochene Selbstaffirmation charakterisiert, in der das Ja zu sich selbst aus einem unbedingten Nein zum Anderen, zum Außen und zu einem Nicht-Selbst abgeleitet wird. Zweitens ist damit eine Verschiebung von Kräfteverhältnissen verknüpft, in der sich Aktionen durch Reaktionen, diese durch Hemmungen ersetzen und in einen Handlungsstau, eine passive Aktivität und in eine Kultivierung von Ohnmacht münden, also in die Übersetzung eines blockierten Handlungsgefüges in einen re-aktiven Affekt, in einen dauerhaften, „re-sentimentalen“ Ge-