

Gernod Röken

Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung

Der Beitrag beschäftigt sich vor dem Hintergrund neuerdings auftretender begrifflicher Unschärfen, Unklarheiten, Veränderungen und Kontinuitäten im Zusammenhang mit dem Begriff des Demokratie-Lernens und weiterer Komposita, die den Begriff „Demokratie“ enthalten mit einer vorläufigen Klärung und Abgrenzung der verschiedenen Bezeichnungen, deren damit verbundenen Konzeptualisierungen und deren Relevanz für die demokratische Erziehung und politische Bildung. Der Vorschlag für ein geklärtes Verständnis wird dann genutzt, um nach einer demokratietheoretischen Grundbildung der Schüler*innen im Fach Sozialwissenschaften der gymnasialen Oberstufe unter Bezugnahme auf den Kernlehrplan Sozialwissenschaften von 2014 zu fragen. Vor einem solchermaßen geklärten Hintergrund beschäftigen sich die Darlegungen dann in besonderer Weise mit den Möglichkeiten, Chancen und Grenzen von demokratischer Erziehung und politischer Erziehung in und durch Unterricht und Schule. Diese Reflexion und die dabei verdeutlichten Widersprüche ermöglichen im Anschluss daran, eine Neuausrichtung dieser zentralen schulischen und unterrichtlichen Aufgaben, die die Antinomien solcher Bemühungen in der staatlichen Regelschule bewusst macht, vorzunehmen.

Einleitung

Im Anschluss an die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung (vgl. Röken 2011, S. 169-234) konnte als weitgehend geklärt angenommen werden, worin vor allem die Unterschiede und auch einige Gemeinsamkeiten zwischen politischer Bildung und Demokratiepädagogik lagen. Dies drückte sich auch in der Begrifflichkeit und in einem unterschiedlichen Referenzbezug (Politik oder Demokratie) und in einer unterschiedlichen Vorstellung vom Lernen (erfahrungsbezogenes soziales Lernen versus systematisches politisches Lernen) aus. Der vor dem Hintergrund dieser Kontroverse gebildete Begriff des Demokratie-Lernens in dieser Schreibweise verstand sich als sinnvolle und synergetische Bezogenheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung und unterstrich die gegenseitige Angewiesenheit aufeinander, und zwar trotz der jeweils besonderen Zugriffe (vgl. Röken 2011, S. 198). Damit war eine gewisse Orientierung für alle in der politischen Bildung Tätigen vorhanden. Auch für die Fachlehrer*innen in den Fächern der

politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Bildung konnte eine annähernde begriffliche Sicherheit gewährleistet werden, wie sie ihren Unterricht mit welcher Zielorientierung und mit welchem Begriffsgerüst gestalten konnten und sollten.

Inzwischen ist eine „neue Unübersichtlichkeit“ (Widmaier 2018, S. 258) in den Begriffen und den damit verbundenen Verständnissen und Konzeptualisierungen entstanden, die selbst für politische Bildner*innen kaum noch zu überblicken ist. Vertreter*innen der Demokratiepädagogik werben im Hinblick auf ein 2020 erscheinendes „Handbuch Demokratiepädagogik“ mit der begrifflichen Vielfalt der pädagogischen Vorstellungen, die als Komposita mit Demokratie verbunden sind, und sehen darin eine erhöhte Akzeptanz und bundesweite Resonanz, vergessen aber die oftmals vorhandene Ungeklärtheit bzw. fehlende Präzision und Differenzierung solcher Begriffsstrukturen. Um die Problemanzeige und deren Relevanz noch weiter zu verdeutlichen, kann bspw. auf den Schwerpunkt des Heftes 2/2019 des „Journal für politische Bildung“ hingewie-

sen werden. Dieser setzt sich mit der Begriffsvielfalt und der Diversifizierung relevanter Begriffe in der politischen Bildung auseinander und verdeutlicht die Notwendigkeit, in einer oftmals verwirrenden Vielfalt Klarheit zu schaffen, weil hinter den Begriffen bildungstheoretische Konzepte stecken, die sich voneinander unterscheiden (vgl. Hafenecker et al. 2009, S. 10 ff.) und keinesfalls alle das Gleiche meinen. Wie willkürlich vor allem mit Demokratie-Komposita umgegangen wird, kann auch einem Interview in der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ mit dem politischen Bildner Dirk Lange entnommen werden, wenn dieser von der Demokratiebildung behauptet, dass sie mehr sei als nur politische Bildung und im Gegensatz zu einer kontroversen politischen Bildung affirmativ zu verstehen sei (vgl. Lange 2019, S. 10).

Wenn man so will, „geistern“ verschiedene Begriffskonstruktionen in den aktuellen Diskussionen umher. Sie zeigen aber, dass der Streit um das Demokratische, um das Politische und um den richtigen pädagogischen Weg dahin öffentlich ausgetragen werden. Die Relevanz eines solchen Streits und die Thematik des Demokratie-Lernens (noch wie oben erläutert als gegenseitige Angewiesenheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung) insgesamt sind dabei Ausdruck massiver Gefährdungen, Deformationen und Entleerungen der liberal-repräsentativen Demokratie. Durch die Uneindeutigkeit der benutzten Begriffe werden solche Probleme der Demokratie aber mehr vernebelt, statt sie zu bearbeiten.

So wie diese mit Demokratie verbundenen pädagogischen und zuschreibenden Absichten benutzt werden, haben sie allerdings keine erklärende Kraft. Begriffliche Unbestimmtheiten lassen zudem Diffusion bei denen zurück, die nach pädagogischen Möglichkeiten suchen, die Demokratie zu fördern, zu entwickeln und politisch bilden zu wollen. Keinesfalls tragen sie zur Klärung des Gegenstandes bei, um damit annähernd gesicherte Grundlagen für demokratische Erziehung und politische Bildung zu ermöglichen.

Insofern stellt sich dieser Beitrag der Frage, was denn gilt, wie die für Demokratie-Lernen (als aufeinander angewiesene Bezogenheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung) notwendigen Begriffe und die damit verbundenen Konzepte in ihrer Besonderheit zu bestimmen sind und welche pädagogische Praxis auf dieser Grundlage folgen soll. Die Vielfalt der Begriffe ist dabei nicht grundsätzlich problematisch, solange deutlich wird, wie sich die Begriffe definieren und voneinander abgrenzen und welche Verlagerungen im semantischen Feld vollzogen worden sind.

Zwar lassen sich Begriffe nicht stillstellen und sind auf eine Kontextualisierung angewiesen, aber trotzdem können sie nicht beliebig ausgelegt werden, sondern bedürfen der Klärung. Das Allgemeine des Begriffes hat stets eine vorläufige Gültigkeit. Seine Realisierung kann nicht verabsolutiert werden und bleibt damit hypothetisch, verzichtet aber keineswegs auf eine vorläufige Inanspruchnahme einer systematischen Klärung.

Eine solche ist auch deshalb wichtig, weil viele aktuelle pädagogische Diskussionen um den Begriff des Demokratie-

Lernens und um weitere Anknüpfungen und Verwendungen von Zusammensetzungen mit dem Demokratiebegriff kreisen. Solche Neukonstruktionen haben inzwischen eine gewisse Karriere gemacht, aber sie stellen sich oft auch als Container-Begriffe heraus, hinter denen sich unterschiedliche Vorstellungen und Bildungskonzepte verstecken und damit Illusionen wecken und Widersprüche verdecken. Die Möglichkeit, die verschiedenen Demokratie-Komposita als willkürlich zu bestimmende Begriffsschablonen zu nutzen, erklärt vermutlich auch den Erfolg dieser Bezeichnungen in der öffentlichen Diskussion, die Ausdruck sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse und pädagogischer Auffassungen ist. Als gängige Formel, die das Erlernen von Demokratie als heilsbringende Lösung verspricht, die einen scheinbaren Glattschliff ohne Ecken und Kanten erhalten hat, ja sogar bis zu einer Verankerung in staatlichen Lehrplänen vorgedrungen ist, vermittelt sie den Trugschluss, dass sie an sich und erst recht durch unterrichtliche Vermittlung die mit diesem Begriff verbundenen vielschichtigen und widersprüchlichen Vorstellungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen auf diesem Feld angemessen in weitgehend harmonischer und unwidersprochener Weise einfangen und Demokratie bedrohliche Prozesse und Entwicklungen pädagogisch eindämmen könne. Wenn pädagogische Intentionen, die mit dem Demokratiebegriff verbunden werden, zu einer Hülse geworden sind, die mehr verdunkeln als sie klären, dann ist die glatte Oberflächenpolitik solcher Begriffskonstruktionen zu hinterfragen.

Schüler*innen als Adressaten solcher Bemühungen haben ein Recht darauf, dass ihnen nicht vorenthalten wird, was mit den entsprechenden pädagogischen Vorstellungen im Zusammenhang mit dem Demokratiebegriff in seiner Vielschichtigkeit wirklich gemeint ist, zumal er u.U. auch nur als Überredungsbegriff genutzt wird. Es geht darum, dass sie sich nicht im Wirrwarr unklarer Begriffe verstricken, einem Fehlverstehen aufsitzen und die mit den Begriffen vorgenommenen Paradigmenwechsel nicht mitbekommen und diese nicht einordnen können. Dass es dabei immer auch darum geht, ein Engagement für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie, für die Verteidigung der Menschenrechte unter der Frage zu wecken, wie diese Vorstellungen in erzieherischer und bildender Absicht erreicht werden können, ist selbstverständlich. Deshalb ist eine Selbstvergewisserung über das Wie und Was dieser unterschiedlichen pädagogischen Formeln notwendig, und zwar unter Berücksichtigung des Diskurses über die Möglichkeiten und Grenzen, Demokratie als soziale und pädagogisch vorzubereitende und untermauernde Praxis in den sozialwissenschaftlichen Fächern zu lernen und nach den erzieherischen und bildenden Dimensionen der jeweiligen Begriffe zu fragen. Es gilt, die Komplexität der Gegenstände annähernd zu erfassen und damit auch die sich wandelnden Bedeutungsakzente und Verschiebungen zu verstehen.

Da sich nicht alles verändert hat, soll es in diesem Beitrag zuerst um die Frage gehen, welche Kontinuitäten im Verständnis des gesamten Begriffsgefüges noch bestehen. Anschließend wird analysiert, welche begrifflichen Grundlagen sich deutlich verändert haben und in Form einer Sachanalyse neu

zu bestimmen und abzugrenzen sind. Anschließend wird ein Bezug zum Kernlehrplan Sozialwissenschaften NRW (KLP SW 2014) hergestellt, um nach den Chancen einer demokratietheoretischen Grundbildung für die Schüler*innen zu fragen, die den jeweiligen Ansprüchen politischer Bildung und demokratischer Erziehung gerecht werden. Dieser Zugriff wird dann darauf hin erweitert, dass die Möglichkeiten der diversen Formen einer demokratieförderlichen politischen Bildung in der Schule kritisch ausgelotet werden. Ein abschließendes Fazit beendet den Beitrag.

Anknüpfung an bisherige Ausführungen zur Förderung der Demokratiefähigkeit und Notwendigkeit einer Aktualisierung

2011 und 2014 (Röken 2011 u. 2014) habe ich mich darum bemüht, in grundlegender Weise zu verdeutlichen, was unter demokratischer Erziehung und politischer Bildung vor dem Hintergrund der Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung zu verstehen sei und warum sie sinnvoller Weise aufeinander bezogen werden sollten. Diese Bezogenheit und Angewiesenheit wurden mit dem Begriff „Demokratie-Lernen“ belegt. Dabei ist auch die Notwendigkeit eines solchermaßen verstandenen Demokratie-Lernens in der Schule dargelegt worden. Allerdings konnte zu dieser Zeit nicht antizipiert werden, dass sich die Dringlichkeit eines solchen Bildungs- und Erziehungsauftrages noch einmal erheblich verstärken würde. Niemand war zu dieser Zeit in der Lage, eine solche Annahme in der Hinsicht zu verifizieren, dass diese Entwicklung dann auch mit einer solchen Wucht eintrat. Inzwischen kann empirisch belegt werden, dass wir es mit einem Prozess der „Demokratieentleerung“ (Heitmeyer 2018, S. 23) oder weitergehender mit einer Zerstörung der qualitativen Grundlagen der Demokratie durch einen autoritären Kapitalismus und durch den Neoliberalismus (vgl. ebd., S. 178) zu tun haben. Signifikant wird diese massive Demokratiegefährdung durch das Auftreten eines „autoritären Nationalradikalismus“ (ebd., S. 181), der solche Demokratieaushöhlungen für seine autoritären Versuche zu nutzen weiß (vgl. ebd., S. 182 ff.), der mit großer Energie die zivilisatorischen Grundlagen der Demokratie angreift und mit „dem Wiedererstarken nationalistischer Identitätskonstruktionen, (einer) Kulturalisierung des Sozialen (und einem) autoritären Etatismus“ (Fischer 2019, S. 353) inzwischen in der Mitte der deutschen Bevölkerung angekommen ist. Die Bestimmung dieser Zeitsignatur darf allerdings nicht unterschlagen, dass eine Krise der Beteiligung und Repräsentation (vgl. Deppe 2008, S. 19), ein Raub an der demokratischen Substanz, eine Reduktion der liberal-repräsentativen Demokratie auf Verfahren der Herrschaftssicherung schon länger existierten und postdemokratische Verhältnisse (vgl. Crouch 2008, S. 10 u. Rancière 1996, S. 119 ff.) schon vorher entstanden sind und als Mit-Verursacher für solche Zustände und strukturelle Probleme und Widersprüche der liberalen „Marktdemokratie“ (Angela Merkel) anzusehen sind, die davon ausgeht, dass Kapitalismus / Markt und Demokratie eineiige Zwillinge seien, aber dabei die substanzielle Erosion

eines solchen Konstruktes nicht beachten oder nicht sehen wollen. Angesichts der aktuellen Entwicklungen hat sich aber der Legitimationsdruck noch einmal erhöht, sich schulischerseits mit demokratischer Erziehung und politischer Bildung zu beschäftigen und analytische Klarheit zu verschaffen. Dieser Notwendigkeit, Demokratie-Lernen als Einheit von politischer Bildung und demokratischer Erziehung unter veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen und begrifflichen Neubestimmungen in vertiefender Weise zu verankern, stellt sich dieser Beitrag. Er will einen bescheidenen Beitrag leisten, dass Schüler*innen in den sozialwissenschaftlichen Fächern und in der Schule als Organisationseinheit und Lernort mit einer demokratischen Grundhaltung den genannten Problemen und Herausforderungen besser begegnen können, indem sie sich in politisch bewusster und möglichst engagierter Weise stellen.

Da einige der 2011 und 2014 verdeutlichten Zusammenhänge und Bestimmungen zur politischen Bildung und demokratischen Erziehung weiterhin ihre Gültigkeit haben, kann zumindest in Teilen auf sie zurückgegriffen werden, allerdings hier nur in verkürzter Weise (für eine vertiefende Beschäftigung sei deshalb auf die bisherigen Bestimmungen verwiesen).

Demokratische Erziehung – Kontinuität im Verständnis

Es sei im Sinne eines geklärten Begriffsverständnisses daran erinnert, dass der Begriff der „*demokratischen Erziehung*“ die intentionale Einführung in das demokratische Ethos bzw. die demokratische Lebensform meint, die mittels Einwirkung ermöglicht, mit Freiheit und Unsicherheit umzugehen, die alles hinterfragt, die das Ermöglichen, das Erleben und Aushalten von Dissens und Konflikt ins Zentrum rückt und damit auch Skepsis gegenüber normativen Setzungen und absoluten Wahrheiten impliziert (vgl. Röken 2014, S. 75 ff.) und dabei den Zu-Erziehenden zur selbsttätigen Mitwirkung auffordert. Demokratische Erziehung hat den Anspruch, Mindestelemente einer moralischen und demokratisch geprägten Grundhaltung zu vermitteln, ohne die ein demokratisches Gemeinwesen nicht überlebensfähig ist. Sie ist damit nicht zu verwechseln mit einer „*politischen Erziehung*“, da mit dieser „eine Nähe zu totalitärer Indoktrination und erziehungsstaatlicher Manipulation verbunden wird“ (Grammes / Welniak 2012, S. 676). Demokratische Erziehung eignet sich unter der hier wiederholten kriterialen Bestimmung auch keinesfalls im Sinne einer staatspädagogischen bzw. staatsbürgerlichen Erziehung im Kontext einer politischen Pädagogik, die nicht eine Demokratisierung der Gesellschaft erreichen wollte und nicht den Menschen in den Blick nahm, sondern die Lenkung der Staatsbürger durch den nationalen Erziehungsstaat bzw. „idealen Tugendstaat“ (vgl. Kerschensteiner 1966) beabsichtigte und auf Loyalitätserzeugung ausgerichtet war, was bspw. von Kerschensteiner nach dem 1. Weltkrieg trotz einer Verpflichtung auf die Idee der Humanität – aber auch von anderen Philosophen und Pädagogen in anderen historischen Kontexten vertreten wurde (vgl. Caruso / Schatz 2018, S. 5 f.; Benner / Hellekamps 2004, S. 946 ff.; Grammes

2017, S. 67 ff.). Mit Demokratie – in welcher Form auch immer – ist eine solche Vorstellung aber unvereinbar, da es zu ihrem Grundsatz gehörte, „die Lebensformen der Menschen erziehungsstaatlich zu normieren“ (Benner / Hellekamps 2004, S. 970). Demokratische Erziehung, der es um habituelle Dispositionen auf moralischer Grundlage geht, ist auch nicht als eine Einübung in formale demokratische „Spielregeln“ und Prozesse misszuverstehen. Sie ist auch nicht auf eine affirmative Akzeptanz eines demokratischen Systems zu verkürzen, auch wenn sie stets Elemente einer Regenerierung demokratischer Dispositionen und prodemokratischer Grundhaltungen im oben beschriebenen Sinne beinhaltet und derer zur Verstetigung einer demokratischen Gesittung unbedingt bedarf. Sie ist allerdings abzugrenzen von einer Instrumentalisierung mit missionarischem Charakter, die ausschließlich zur Eindämmung antidemokratischer Gefährdungen eingesetzt wird, meist in einer „Feuerwehrfunktion“, die demokratische Erziehung nur als defensive Immunisierungsaufgabe versteht, was inzwischen mit dem Begriff der „Versicherheitlichung“ (Gill / Achour 2019) von demokratischer Erziehung und auch von politischer Bildung versehen wird. Demokratische Erziehung sollte sich deshalb offensiv verstehen und Haltungen hervorrufen wollen und dazu befähigen, die über die Akzeptanz hinaus das demokratische System hinterfragen, verändern und weiterentwickeln wollen, die gleichberechtigte demokratische Teilhabe nicht auf Zustimmung zu staatlichem Handeln, auf unkritisch-loyale Demokratieverankerung und auch nicht auf die Vorstellung nur der einen bürgerlich-liberalen Demokratie reduzieren wollen, sondern die mit einem gewissen normativen Überschuss darüber hinausweisen. Das schließt keineswegs aus, dass demokratische Erziehung im Hinblick auf Extremismusprävention auch präventive Effekte hervorbringen kann. Grundsätzlich ist aber auch demokratische Erziehung – wie Erziehung überhaupt im Rückgriff auf Adorno – stets in ihrer „Doppelschlächtigkeit“ (Adorno 1971, S. 109) zu betrachten, sodass sie einerseits ein Leben in der jeweiligen Verfasstheit und spezifischen Form einer Demokratie, die möglicherweise ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht wird, durch gewisse Anpassungsleistungen erst ermöglicht, die aber eben und vor allem auch die Herausführung aus undemokratischen Zuständen, die der Entwicklung von Mündigkeit und Autonomie im Wege stehen, sich zum Ziele macht. Mit Bernhard könnte man von einem auf die demokratische Erziehung übertragenem Verständnis von „substanzieller Erziehung“ (Bernhard 2011, S. 165) sprechen, der es um eine „erziehungsgestützte humane Subjektwerdung“ (ebd.) geht, ohne dabei eine auf „Perfektion hin finalisierte ‚perfectibilité‘“ (Rousseau 1755, S. 102, zit. n. Benner 2004, S. 170) erreichen zu wollen und ohne die „Aufgaben einer innovatorisch wirksamen Tradierung“ (ebd., S. 177) zu vernachlässigen. Dabei ist eine vorgegebene oder vorgefasste setzende Normierung zu vermeiden, auch gerade deshalb, weil es demokratischer Erziehung um eine Vorbereitung für Aufklärung, kritische Reflexion und um eine erzieherisch anzubahnde Zielperspektive der Mündigkeit geht, die als Präsupposition in der erzieherischen Fremdaufforderung zu Erreichung von

Mündigkeit und zur Selbsttätigkeit vorausgesetzt wird, die aber ohne Selbstbestimmung, Selbstermächtigung und Erkenntnis eigener Interessen der Adressat*innen nicht zu haben ist und die schon gar nicht doktrinär verordnet werden kann. Sie will Voraussetzungen für eine darauf aufbauende politische Bildung anbahnen und Entwicklungsgrundlagen in der Einstellungsdimension ermöglichen, verzichtet dabei nicht darauf, sich im Rahmen ihrer dispositionellen Ausgestaltung mit gesellschaftlichen Strukturen, inhumanen Verhältnissen befragend, befremdend, irritierend und ggf. die Bereitschaft entwickelnd, beurteilend und handelnd damit auseinanderzusetzen, schließt daher auch Widerständigkeit als Einstellungsgrundlage des Verhaltens nicht aus, sondern ermöglicht sie – ggf. durch Unterstützung und Ermutigung – und erhält so vielleicht die Chance, einen bescheidenen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung demokratischer Potenziale, zur Demokratisierung bzw. zur demokratischen Erneuerung in allen gesellschaftlichen Dimensionen und nicht nur im politischen Bereich zu leisten, um dies nicht dem Zufall sozialisierender Einflüsse zu überlassen.

Abgrenzung von der Demokratiepädagogik

Die Perspektive einer so definierten demokratischen Erziehung geht damit deutlich über das Verständnis der Demokratie-Pädagogik hinaus, der es um eine weitgehend affirmative Internalisierung demokratischer Verhaltensmuster bzw. um ein erfahrungsbasiertes Einüben von Werthaltungen durch Beteiligung und Engagement in Institutionen und Projekten zur Einübung und Einfindung in die „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (Himmelman 2006) mit dem Ideal des kompetenten und Demokratie gefestigten Staatsbürgers geht. Demokratische Erziehung ist aber erweitert zu denken, weil sie in ihrer Zielperspektive mehr anstrebt als eine Disposition, die in einem „kooperativen, harmonischen Demokratieverständnis“ (Wohnig 2017, S. 40) im Kontext einer ausschließlichen Akzeptanz der existierenden liberal-repräsentativen Demokratie als staatliche Herrschaftsform verbleibt, weil sie Erziehung umfassender und Demokratie ausbauend versteht und nicht auf staatsbürgerliche Mitverantwortung reduziert, die dann auch nur verkürzt auf die „Konfirmation der Konfirmierten“ (Barp / Engartner 2019, S. 14) ausgerichtet ist. Demokratische Erziehung ist so verstanden ein relevanter Teil eines erziehenden Unterrichts, der eine demokratische Haltung und Lebensführung durch Einsichts-, Reflexions- und Urteilsbildungsprozesse der Schüler*innen im Hinblick auf ihr gesellschaftlich-politisches Umfeld ermöglichen soll und sie darauf vorbereiten will. Sie ist neben der politischen Bildung auch unverzichtbar, weil allein aus Kenntnissen, Wissenszusammenhängen und aus rationaler Aufklärung sich noch keine belastbaren demokratischen Haltungen und erst recht keine Bereitschaften zu demokratisch geprägten Handlungen und Eingriffen sowohl im handlungsentlasteten Raum der Schule und darüber hinaus in der politischen Alltagsrealität entstehen können und so vorbereitet werden, dass sie sich dann auch noch jenseits eines Mittelschichtbias der Zivilgesellschaft bewegen können.

Ein solchermaßen demokratisch erziehender Unterricht reflektiert und erweitert den alltagsweltlichen Bezug durch gezieltes Fragwürdigmachen bestehender Alltagserfahrungen und Vorstellungen. Sie orientiert sich an einem demokratischen Lebensstil im Anschluss an eine individualpsychologische Pädagogik mit ihrem holistischen, sozialpsychologischen, finalen und aufklärerischen Ansatz, der eine mutige und humane Lebensführung mit der Perspektive einer kontrafaktischen demokratischen und sozialen Gemeinschaft erreichen will (vgl. Rösen 1987, S. 21 ff.) und sich damit gegen passive Anpassung wendet und einen Kontrast zu einer „Erziehung zur Marktlichkeit“ (Buestrich / Wohlfahrt 2008, S.20) darstellt. Eine Reduktion des Lehrer*innenverständnisses ausschließlich als Fachlehrer*in und Wissensvermittler*in würde einer solchen Fehlentwicklung Vorschub leisten. Vielmehr geht es für Lehrer*innen unter der Perspektive einer demokratischen Erziehung auch darum, kontrafaktische Ermöglichungshorizonte aufzuzeigen, weil nur so das Gegebene zu einem demokratisch legitimierten Besseren werden kann und Schüler*innen daran mitwirken können, „das Gegebene zum Besseren zu wenden“ (Negt 2010, S. 36). Dazu ist es notwendig, die Phantasietätigkeit der Lernenden herauszufordern und ihnen mittels Aufforderung zur Selbsttätigkeit und einer darin enthaltenen Selbstreflexion „die Orthopädie des aufrechten Gangs“ (Bloch 1980, S. 77) nahezubringen.

Demokratie-Lernen – eine Neubestimmung

Ist damit der Begriff der „demokratischen Erziehung“ in substanzieller und vertiefter Weise für ein differenziertes Verständnis der Lehrenden und der Schüler*innen verortet und so insgesamt eine Kontinuität in der bisherigen Bestimmung – gemeint ist die von 2011 und 2014 – erreicht, so hat sich in der aktuellen Diskussion eine begriffliche Verschiebung beim Begriff „Demokratie-Lernen“ ergeben, der immer mehr zu einem Klammerbegriff für unterschiedliche Vorstellungen geworden ist und daher einer inneren Differenzierung bedarf. Dies ist ein Beispiel dafür, wie Begriffe sich mit der Zeit wandeln und dabei auch eine veränderte Bedeutung annehmen können. Zwar benutzt auch Himmelmann diesen Begriff, um mit ihm in seinem Ansatz Demokratie als didaktisches Zentrum in demokratiepädagogischer Untermauerung als praktisches und soziales Experiment in Anknüpfung an Dewey zu legitimieren, aber er schließt damit politische Bildung mit einem Politikbegriff als Kern aus. Dagegen war und ist es immer noch meine Absicht, die Angewiesenheit und gleichberechtigte Relevanz von demokratischer Erziehung und politischer Bildung in einer solchen Bindestrichschreibweise des Demokratie-Lernens zum Ausdruck zu bringen und die Dichotomie zwischen beiden Referenzbegriffen aufzuheben, ohne dabei kritische Reflexionen auszuschließen. Diese Aufeinanderbezogenheit, bei der jeder Ansatz nicht auf den anderen verzichten kann, habe ich unter dem Begriff „Demokratie-Lernen“ verstanden, so markiert und in systematischer Weise vertieft. Inzwischen haben sich aber innerhalb der Vertreter*innen der bisher unter dem Begriff der Demokratiepädagogik subsumierten

Konzepten und einem damit verbundenen und favorisierten Demokratiebegriff als Sinnkriterium und Kern pädagogischer Bemühungen zwei Richtungen ausgebildet, die neuerdings beide unter dem Begriff „Demokratie-Lernen“ zusammengefasst werden und sich gegenüber einer politischen und kritischen politischen Bildung abgrenzen lassen. Sie gilt es zu verstehen und auseinanderzuhalten.

„Die ‚pädagogische Richtung der Bewegung‘ um Wolfgang Beutel, Wolfgang Edelstein und Peter Fauser spricht von Demokratiepädagogik [...] und meint damit eine übergreifende Kategorie, in welcher politische Bildung, Demokratie-Lernen usw. eingeordnet werden können [...]. Im Unterschied zu dem Gebrauch des Wortes ‚Demokratiedidaktik‘ [...] will diese Richtung mit dem Wortteil ‚-pädagogik‘ betonen, dass es sich im Bereich des Demokratie-Lernens um Aufgaben handelt, die nicht auf ein Fach begrenzt werden könnten, da sie eine wichtige Bedeutung für Lernen und Bildung hätten. Die Aufgabe der Erziehung wird als übergreifende und allumfassende gesehen, die Schule soll als Ganzes betrachtet werden. Im Mittelpunkt stehen hier die Erlangung von ‚demokratischen‘ Kompetenzen und das Anregen zu ‚demokratischem Handeln‘ [...]. Dabei wird die Schule als ideales Feld für demokratische Erfahrungen angesehen, da in der Schule ‚fast alles mit Demokratie zu tun‘ [...] habe und die verstärkte Bedeutung für eine politisch bildende Wirkung eben dieses Lebensraumes wahrgenommen werden müsse [...]. So wird Schule als ‚Gelegenheitsstruktur‘ für Demokratie-Lernen verstanden. [...] Die Autoren betonen immer wieder die Wichtigkeit der ‚politisch bildenden Wirkung des Lebensraums Schule‘ [...].“ (Wohnig 2017, S. 25 f.)

„Die zweite Strömung (innerhalb der Demokratiepädagogik, G. R.), die der Politikdidaktik, spricht von ‚Demokratie-Lernen‘ oder ‚Demokratiedidaktik‘ als einem Ansatz der politischen Bildung. Es wird eine Verlagerung von Politik-Lernen zu einem breiten und hervorgehobenen Demokratie-Lernen gefordert. [...] Am klassischen Politik-Lernen wird die ‚Ausrichtung auf den ‚Staat‘ und die hohe ‚Politik‘ kritisiert. Dem ‚zu sehr etatistisch gedachten Politikbegriff‘ fehle, so Himmelmann, ‚die normative Basis, ihm mangle es an einer demokratispezifischen Ausprägung‘, er verliere ‚mit dem ‚Wandel des Staates‘ und des ‚Politischen‘ zunehmend seinen realen Bezugspunkt‘ und er sei ‚oft zu abstrakt und theoretisch‘, sodass er den ‚Bezug zum existenziellen Alltag des zivilen Bürgerhandels erschwert oder sogar hindert‘ [...]. Im Gegensatz dazu stützten sich die Initiativen des Demokratie-Lernens, so Himmelmann, auf ein breiteres fachwissenschaftliches Fundament und kombinierten ein weiteres Spektrum an sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen, als das die traditionelle politische Bildung tue [...].“ (ebd., S. 26)

Beide hier verkürzt dargestellten Richtungen stützen sich aber auf die von Himmelmann im Anschluss an die von Dewey entwickelte Dreiteilung des Demokratiebegriffs in Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (vgl. zu Dewey: Rösen 2011, Kap. 2.1), wobei der Fokus auf der Lebensform und deren erfahrungsbasiert es erwerbenden Normen liegt. Die Aktivierung zu zivilgesellschaftlichem Engagement kann als Hauptanliegen beider Konzeptionen angesehen werden (vgl. Wohnig 2017, S. 28). Demokratie-Lernen in dieser demokratiepädagogischen Lesart betont zudem die Relevanz von sozialem Lernen für das Demokratie-Lernen und das kulturelle Potenzial des Demokratiebegriffs als zentrale Referenzgröße, stellt die sozialen und personalen Beziehungen heraus und

vernachlässigt die strukturellen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und öffnet sich allerdings berechtigt für das Kennenlernen von Kinder- und Menschenrechten.

Für den politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Unterricht und für eine Schule, die sich der Querschnittsaufgabe der politischen Bildung und demokratischen Erziehung stellen will, bedeutet das, dass sich beide unter Beachtung des Aktualitätsgebotes diesen beiden unterschiedlichen Verständnissen (bei bestehenden Gemeinsamkeiten) des Demokratie-Lernens in seiner Zielausrichtung klärend zuwenden muss, um sie von der politischen Bildung, der kritischen politischen Bildung und von der Demokratie-Bildung bzw. kritischen Demokratiebildung abzugrenzen, weil die Besonderheiten der jeweiligen Demokratiekomposita nur so verstanden und auch beurteilt werden können. Diese inzwischen vorgenommene und hier dargestellte Neuausrichtung mit einer Subsumtion von zwei unterschiedlichen Akzentuierungen innerhalb der Demokratiepädagogik ist daher *jetzt* als Demokratie-Lernen zu verstehen. Als alleinige Leitdimension reicht sie für einen Unterricht, der berechtigt und anspruchsvoll, politische bzw. sozialwissenschaftliche Bildung erreichen will, nicht mehr aus. Der Horizont bliebe zu eng und wäre verkürzt. Gerade für den Politikunterricht und für den Unterricht im Fach Sozialwissenschaften ist eine solche klärende Differenzierung als Grundlegung und Bestimmung der mit und durch den Unterricht anzustrebenden Ziele unverzichtbar. Mit der hier beschriebenen Veränderung im Verständnis des Demokratie-Lernens, das ausschließlich einer demokratiepädagogischen Bestimmung unterliegt, ist allerdings trotz der notwendigen Unterscheidung und präzisen Klärung der Begriffe und Inhalte nicht deren Sinnhaftigkeit aufgehoben, Demokratie-Lernen, demokratische und politische Bildung als gemeinsamen Auftrag für schulisches und außerschulisches bzw. non-formales Lernen zu begreifen, weil zwischen ihnen ein komplementäres Verhältnis besteht und Brückenschläge notwendig sind, auch wenn von keinem direkten Transfer, – als Spillover-Hypothese in die wissenschaftliche Diskussion eingegangen – eines erfahrungsbasierten Demokratie-Lernens von der Mikroebene auf die Makroebene des politischen Systems ausgegangen werden darf (vgl. Widmaier 2015). Dessen ungeachtet bleiben demokratische Erziehung und politische Bildung heute mehr denn je eine zentrale unterrichtliche und außerunterrichtliche Erziehungs- und Bildungsaufgabe, um „autoritären Versuchen“ (Heitmeyer 2018) zu widerstehen, um eine resiliente Haltung gegen solche massiven Gefährdungen der Demokratie zu entwickeln, aber auch um zunehmenden betriebswirtschaftlichen Instruktionen im Unterricht und einer Ökonomisierung der Schule mit einer Dominanz neoliberalen Denkens insgesamt zu begegnen, das an einer Radikalisierung solcher Versuchen nicht unschuldig ist und darüber hinaus soziale Ungleichheiten befördert.

Demokratie-Lernen: Abgrenzung und Neuorientierung

Vor dem bisher entwickelten Hintergrund ist daher die Unterscheidung zwischen Demokratie-Lernen auf der einen Seite und politischer bzw. kritischer politischer Bildung und

Demokratiebildung zu treffen und in ihrer Relevanz für die Ausrichtung des sozialwissenschaftlichen und des Politikunterrichts zu verdeutlichen und teilweise neu zu justieren bzw. zu modifizieren. Dabei ist aber erneut zu unterstreichen, dass weder politische Bildung noch demokratische Erziehung die opulenten Alleskönner zur Lösung von gesellschaftlichen, pädagogischen und politischen Problemen sind. Das Setzen auf Bildung an sich als omnipotente Lösungsformel für eine vom Bildungssystem in Deutschland verweigerte Chancengleichheit für alle Kinder (vgl. Röken 2018), insbesondere aus sozial-diskriminierten prekären Milieus, verschleiert nur eine massive strukturelle soziale Ungleichheit in der bundesrepublikanischen Gesellschaft und individualisiert das Problem, weil ein Fehlen von Bildung als persönliches Versagen mit entsprechenden stigmatisierenden Wirkungen umgedeutet und die egalitäre Dimension des Bildungsversprechens der Diskussion entzogen wird.

Trotz einer weiterhin vorhandenen Unschärfe und fehlender Konsensbildung bei den Begriffen Politik und Bildung und des Fehlens einer „allgemein verbindliche(n), allseits akzeptierte(n) Definition von politischer Bildung“ (Hufer 2016, S. 22) sollen auf der Grundlage meiner Ausführungen von 2011 und 2014 ein paar Unterscheidungsmerkmale von politischer Bildung zum Demokratie-Lernen in der veränderten Ausrichtung zur Markierung der unterschiedlichen Positionen aufgegriffen werden, ohne dabei auf die Kontroverse zwischen Demokratie-Lernen und Politik-Lernen umfänglich (vgl. Röken 2011, S. 169-235) hier eingehen zu können, zumal die Polarisierung der ehemals konkurrierenden Positionen nicht mehr in der ursprünglichen Schärfe besteht, aber dennoch weiterhin vorhanden ist.

Unter Anknüpfung an meine Ausführungen zur Bestimmung politischer Bildung (vgl. Röken 2011, S. 190 ff. u. Röken 2014, S. 73) kann man politische Bildung ergänzend in die drei großen Arbeitsbereiche „Politikdidaktik, politische Jugendbildung und politische Erwachsenenbildung“ (Hufer 2016, S. 20) einteilen, aber auch auf die Termini der Europäischen Gemeinschaft zum „Lebenslangen Lernen“ (trotz der mit diesem Begriff des lebenslangen Lernens verbundenen Problematik) zurückgreifen. Danach wird die politische Bildung, für die es keine von allen akzeptierte Definition gibt (vgl. Hufer 2016, S. 9 ff.), eingeteilt in eine formale politische Bildung, die in Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen stattfindet, und in eine nicht-formale politische Bildung, womit vor allem die außerschulische politische Bildung gemeint ist. Von beiden kann informelles politisches Lernen unterschieden werden, das sich nicht intentional vollzieht. Mit dieser Differenzierung, die zur Unterscheidung vom Demokratie-Lernen und von der demokratischen Erziehung genutzt werden kann, geht es also in der Schule um die formale politische Bildung einschließlich der Politikdidaktik. Über die Fächer der politischen und sozialwissenschaftlichen Bildung hinaus, die diesem Bildungsauftrag in fachlicher Eindeutigkeit folgen sollen, ist politische Bildung als *Unterrichtsprinzip* und eine damit verbundene Erschließung und Mitreflexion von politischen Sach- und Problemaspekten im jeweiligen fachbezogenen Horizont die Aufgabe aller

Fächer (vgl. Sander 1985, S. 7 ff.) und darüber hinaus „als allgemeine Bildungsaufgabe der Schule“ (Sander 2019a, S. 209) zu verstehen. Zudem sind alle Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes einer historischen und gesellschaftsorientierten politischen Bildung verpflichtet, zumal Erziehung und Bildung historisch-gesellschaftlich verfasst sind und Bildung eine politische Dimension enthält (vgl. Röken 2017, S. 143 ff.).

Politische Bildung wird vor allem durch den Gegenstandsbereich des Politischen gekennzeichnet, der in unterschiedlichen Dimensionen des Politischen bestimmt wird. Dem Bildungsanspruch wird durch die Aufeinanderbezogenheit von Politik und Bildung Rechnung getragen, indem darauf abgezielt wird, einen sinnbildenden Prozess zu ermöglichen, der eine Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse ermöglicht und dafür Artikulationsformen erreichen will. Dabei sind der Verlauf und das Ergebnis nicht vorher bestimmbar.

Die jeweiligen begrifflichen Bestimmungen für Bildung und Politik bleiben ausschlaggebend. Wenn ein weiterer Politikbegriff als Grundlage genutzt wird – wie hier vorgeschlagen –, also Politik nicht auf den Staat verkürzt gedacht wird (vgl. die drei Dimensionen des Politischen, also politics, polity, policy), Politik nicht nur als Regierungslehre verstanden wird und eine Unterscheidung zwischen Politik und dem Politischen vorgenommen wird, so ist damit wie mit dem Hinweis darauf, dass es in der politischen Bildung um Konflikte, um das Strittige unter Nutzung und Anwendung von politischen Kenntnissen, von zusammenhängendem und systematisch vermitteltem Orientierungswissen aus den Bereichen Politologie, Soziologie, Ökonomie und Recht, um das Ringen um verbindliche Regelungen und gesamtgesellschaftlich verbindliche Entscheidungen und damit um Politik als Wesensmerkmal menschlichen Zusammenlebens geht, eine erste klärende Bestimmung gefunden.

Darüber hinaus gehört aber auch dazu, politische Zusammenhänge und Konflikte zu beurteilen und Handlungsmöglichkeiten gedanklich anzubahnen. Mit diesen Aussagen ist dann eine Grundlage zur abgrenzenden Erklärung von einem demokratiepädagogisch durchdrungenen Demokratie-Lernen gefunden (zur Abgrenzung von einer demokratischen Erziehung, siehe Röken 2011, S. 200 f.). Diesem geht es um ein weitgehend affirmativ bestimmtes demokratisches Verhalten und dessen Aneignung und Internalisierung, um eine soziale Verantwortungserziehung und Hervorbringung demokratischer Verhaltensweisen im Sinne einer idealen zivilgesellschaftlichen Vorstellung von Demokratie, deren Weiterentwicklung auf der bestehenden liberaldemokratischen Grundlage aber nicht ausgeschlossen wird. Politische Bildung, die sich nicht auf soziales Lernen und kulturelle Eingewöhnung beschränkt, hat dagegen die Aufgabe, gesellschaftlich-politische Zusammenhänge und Strukturen zu analysieren (kognitive Dimension) und öffentlich zu thematisieren. Sie will spezifische Macht- und Herrschaftsverhältnisse und deren Ideologien aufdecken. „Konstitutive Merkmale von Politik sind die ihr eigenen Schlüsselbegriffe, zentral sind dies Konflikte, Interesse, Macht, Konsens, Herrschaft und Willensbildung“ (Hufer et al. 2013, S. 66). Damit geht die politische

Bildung durch eine inhaltlich-analyisierende, auf Kenntnissen und Reflexionen beruhende, Erkenntnisse anstrebende, eine Kategorienbildung ermöglichende und eine beurteilende Bestimmung von Problemen und Konflikten über Demokratie-Lernen und auch über das oben entwickelte Verständnis von demokratischer Erziehung als mögliche Voraussetzung bzw. als Entwicklungsenzym und damit als zivilgesellschaftliche Grundlage für eine gelingende politische Bildung hinaus. Politische Bildung ist sich dabei bewusst, dass Kenntnisse, Erkenntnisse und Methoden der Sozialwissenschaften als Erklärungselemente für sozio-ökonomische Prozesse zwar notwendig, aber nicht hinreichend sind, um Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern und so an der Gestaltung von Öffentlichkeit mitzuwirken. Mit auf Mündigkeit und Emanzipation ausgerichteten Perspektiven der politischen Bildung und einer damit verbundenen Einlösung des Bildungsanspruchs betont sie die Notwendigkeit von Kritik, aber halt auf der Grundlage von Analyse, Reflexion und regelgeleiteter Beurteilung. Politische Bildung zielt auf eine von Freiwilligkeit getragene Politisierung auf der Grundlage von spezifischem Wissen über politische und sozio-ökonomische Probleme und über mögliche Handlungsstrategien, um ggf. politische Prozesse beeinflussen und Strukturen verändern zu können. Sie will aber mehr als Wissensaneignung, sondern ihr geht es um die Option der Teilhabe an diskursiven Auseinandersetzungen über die gemeinsamen Angelegenheiten, also die politischen, und zwar vor dem Hintergrund einer über politische Urteilsfähigkeit erworbenen inneren Verfassung bei den Adressaten der Bildungsbemühungen. Diese sind alle Staatsbürger*innen, denen das Politische in umfassender Weise mittels Bildungsprozessen erschlossen werden soll (vgl. Sander 2019a, S. 203).

Politische Bildung beabsichtigt wie demokratische Erziehung auch, ihren speziellen Beitrag zur Demokratieförderung zu leisten, aber sie hinterfragt die bestehenden Formen, Strukturen und Zustände der jeweils existierenden Demokratie, legt ihre Defizite und Stärken offen (vgl. Adorno 1971, S. 115) und macht sich stark für „den Ausbau der Demokratie“ (Hufer et al. 2013, S. 103), ohne Form und Inhalt demokratischer Verhältnisse vorzugeben. Politische Bildung hat die Aufgabe, nicht nur den Wirklichkeitssinn, sondern auch den Möglichkeitssinn zu stärken und zu beflügeln (vgl. Negt 2010, S. 560). Für sie ist allerdings Politik der zentrale Bezugsbereich und der zutreffende Referenzbegriff (und nicht Demokratie wie beim Demokratie-Lernen, weil Demokratie immer auch eine Form der politischen Ordnung und damit umfassender zu verstehen ist (vgl. Röken 2011, S. 175 ff.). Wird diese Unterscheidung nicht beachtet, besteht die Gefahr, dass beim Demokratie-Lernen dieses sich auf soziales Lernen reduziert (vgl. Wohnig 2017, S. 40) und die explizit politische Dimension verschimmt und beliebig wird. Eine solche politische Bildung ist auch nicht neutral, sondern nimmt Partei – im Sinne von Parteinahme im Unterschied von Parteilichkeit (vgl. Gagel 1983, S. 155) – für Mündigkeit, Selbstermächtigung, soziale Gerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit und will ganz im Sinne des dritten Grundsatzes des Beutelsbacher Konsens die Schüler*innen

in die Lage versetzen, „die vorgefundene politische Lage im Sinne eigener Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977, S. 179). Ihre bildende Wirkung erreicht sie, wenn es ihr gelingt, bei ihren Adressaten eine eigenständige Haltung und Position zu gesellschaftlich und politisch relevanten Fragen und Problemen mittels eines begründeten und entfalten Verstehens, unter Nutzung eines systematischen und konzeptuellen Deutungswissen und in Wahrnehmung einer an Regeln und Kriterien Urteilsbildung zu entwickeln, die die freiwillige Option des Handelns einschließen kann, die sich für neue Erkenntnisse und Erfahrungen öffnet und den eigenen Bildungsprozess kritisch hinsichtlich seiner präformierenden Kontextualisierung reflektieren kann.

Politikdidaktik

Eine Ausdifferenzierung erfuhr die formale politische Bildung ab den 60er Jahren des vorherigen Jahrhunderts durch die Spezifizierung einer Politikdidaktik, die sich vor allem damit beschäftigte und beschäftigt, was (Auswahl und Legitimation von Inhalten und Zielen) und wie (mit welchen Unterrichtsmethoden) in einem eigenständigen Schulfach Politik (je nach Bundesland variieren durch einen KMK-Beschluss von 1950 die Bezeichnungen wie auch die geringen Anteile in den Stundentafeln) zu lernen sei, woraus dann unterschiedliche politikdidaktische Konzeptionen entstanden (vgl. Sander 2005, S. 23 f.) sind, die aktuell darum ringen, wie Fachlichkeit auf der Grundlage welcher Domäne, mit welchen Konzeptualisierungen und unter welchen didaktischen Modellierungen bestimmt werden kann. Auch gegenüber einer solchen und inzwischen traditionellen Politikdidaktik sind im Vergleich zum Demokratie-Lernen Unterscheidungen notwendig, weil sich das Demokratie-Lernen primär um erfahrungsbasiertes Handeln in Initiativen und Projekten, um Partizipation in Institutionen, vorrangig in der schulischen Gesamtorganisation und um Kooperation mit außerschulischen Partner kümmert, während die Politikdidaktik primär sich auf den Fachunterricht fokussiert und sich unter dieser Betrachtungsperspektive auf systematische Lehr-Lernprozesse und deren Ziele unter Verdeutlichung der disziplinären Besonderheit konzentriert.

Die Auswahl der Inhalte, deren Legitimation, die fachbezogene Umsetzung mit den darauf abgestimmten methodischen Inszenierungen sind ausschließlich Elemente des Unterrichts in den Fächern Politik und Sozialwissenschaften und entsprechenden fachübergreifenden Kooperationen, vor allem dann, wenn ein solcher Unterricht sich dem Auftrag stellt, einer Entpolitisierung konsequent entgegenzutreten (vgl. Röken 2014a). Politische Bildung findet in diesen Fächern durch das problemorientierte Analysieren und Beurteilen von demokratischen Prinzipien bzw. Grundsätzen, Prozessen, Geltungsbereichen, Institutionen, Theorien und Reformbedarfen statt. Erst durch eine solche politisch bildende Verortung wird der politische bzw. sozialwissenschaftliche Unterricht konturiert und kann als politischer Politik- bzw. sozialwissenschaftlicher Unterricht verstanden werden (vgl. ebd.). Ein solchermaßen politisch geprägter Politikunterricht sollte darüber hinaus aber auch den Unterschied von sozialem und politischem Lernen und von demokratiepädagogischer Mikroebene zur

politischen Makroebene verdeutlichen, worauf Reinhardt berechtigt hingewiesen hat (Reinhardt 2009 u. 2013). Um dem Anspruch eines politischen Politikunterrichts in vollem Umfang gerecht zu werden und auch in der schulischen Erziehungs- und Lernkultur in demokratischer Weise und dort bewusst politisierende Akzente als Möglichkeitsformen demokratischer Öffentlichkeit auf den Weg zu bringen, darf aber auf zwei weitere Schritte nicht verzichtet werden, vor allem um die Aspekte Multiperspektivität, Kontroversität und Kritikfähigkeit umfassender zu realisieren. Lösch hatte schon 2007 gefordert, dass für die politische Bildung ein Demokratieverständnis leitend sein sollte, „das auf die Probleme wie auf die Chancen der Demokratie verweist und den Schüler/innen und Teilnehmer/innen damit ermöglicht, sich eine Vorstellung davon zu bilden, in welcher Welt sie eigentlich leben wollen“ (Lösch 2005, S. 254). Im Hinblick auf die Konfliktfähigkeit ist diese zu einer konturierten Bestimmung einer politisch akzentuierten politisch Bildung zu schärfen und damit auch das dialektische Denken und die Beschäftigung mit Antinomien zu erweitern (vgl. Reinhardt 2016, S. 247 ff.), insbesondere im Interesse der Lernenden und deren eigenständiger Urteilsfähigkeit.

Kritische politische Bildung

Vor dem Hintergrund, dass Bildung immer auch Kritikfähigkeit ausbilden will und das Politische auch darin besteht, Anfragen an das Bestehende zu stellen, ergibt sich die Frage, warum seit einigen Jahren das Adjektiv „kritisch“ vor den Begriff der politischen Bildung gesetzt wird und sich unter dem Titel „*Kritische politische Bildung*“ eine größere Gruppe von Wissenschaftler*innen und Lehrenden in unterschiedlichen Bildungsstätten und Nichtregierungsorganisationen ein „Forum kritische politische Bildung“ als Arbeitsbündnis gegründet und im Juni 2015 dieses Bündnis die Frankfurter Erklärung „Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ verfasst hat. Es setzt sich für eine fächer- und berufsfeldübergreifende Aufgabe ein und will damit eine Neubegründung bzw. ein kooperatives Projekt „einer reaktualisierten kritischen politischen Bildung“ (Lösch 2013, S. 171) erreichen, um eine Wiederbelebung (Anknüpfung an kritische Konzepte der politischen Bildung der 60er u. 70er Jahre) und Reformulierung einer gesellschaftskritischen Perspektive in der politischen Bildung zu ermöglichen. Gründe für einen solchen Schritt werden im Abbau politischer Bildungsarbeit, im Verlust ihres Gehaltes und vor allem im Nicht-mehr-Vorhandensein einer expliziten und selbstverständlichen Kritik – vor allem als Herrschaftskritik (u.a. im Anschluss an Foucaults Bestimmung von Kritik als Ablehnung des Regiertwerdens) –, die auf umfassende Demokratisierung und Emanzipation ausgerichtet ist, gesehen. Eine solche kritische politische Bildung fühlt sich der Dekonstruktion verpflichtet und will über Bildung eine kritische Erschließung aller Verhältnisse ermöglichen (vgl. Demirović 2011, S. 74 f.). Dies wird als selbstverständliches und konstitutives Element der politischen Bildung gesehen. Für diese kritische Neuorientierung sei auch die Bezugsorientierung der traditionellen politischen Bildung

an einer konventionellen, herrschenden „Politik(-auffassung) [...] verantwortlich“ (Lösch 2006, S. 31), da diese auf eine „tiefgreifende Aufarbeitung gesellschaftspolitisch relevanter Fragen“ (ebd.), hier vor allem auf die Analyse von Transformationsprozessen und von strukturellen gesellschaftlichen Widersprüchen eines globalisierten Kapitalismus in der Regimeform des Postfordismus, völlig verzichte und einen Rückgriff auf eine Gesellschaftsanalyse vermeide. Das habe zur Folge, dass eine politische Bildung, die auf solche substanzielle Kritik verzichte, an der Zementierung massiver sozialer Ungleichheit, der Vergrößerung gesellschaftlicher Polarisierung und einer gesellschaftlichen Entsolidarisierung mitwirke. Die traditionelle politische Bildung, die in der Vergangenheit zudem nie per se kritisch gewesen sei, folge zudem völlig unkritisch dem Mainstream in der Bildungspolitik (vgl. Lösch 2013), beschäftige sich aber auch nicht hinreichend (wenn überhaupt) mit neueren Theoriekonstrukten, also nicht mit kritischen Subjekttheorien oder mit dem Poststrukturalismus und dessen Konsequenzen für die politische Bildung, z.B. die Hineinverlagerung gesellschaftlicher Verhältnisse in die Subjekte zu deren Beherrschung mittels Selbstführungspraktiken. Das habe zu Konsequenz, dass auch die Ziele der politischen Bildung wie Mündigkeit und Emanzipation neu befragt werden müssten und die in der traditionellen politischen Bildung vorherrschende politische und gesellschaftliche Alternativlosigkeit zu überwinden sei, um bspw. ein Denken in Alternativen anzubahnen und Fragen nach der Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse zu ermöglichen und konkret utopische Ideale in den Selbst- und Weltbildern als utopisches Denken herauszufordern. Eine systematische, bewusst und offensiv vertretene Kritik und Selbstkritik in der politischen Bildung stellt eher die Ausnahme dar, sieht man von den schon fast in Vergessenheit geratenen Arbeiten von Bernhard Claußen ab, der sich einer kritisch-sozialwissenschaftlich-fachdidaktischen Reflexion auch der unterrichtlichen Praxis zugewandt hat (vgl. Claußen/Shabaz, 2004). Vor allem die Politikdidaktik bemühe sich heute dagegen nur noch um Standardsicherung, Vermittlung von Kompetenzen und um die Bestimmung von Fachkonzepten und werde so zum Erfüllungsgehilfen einer auf Output und Funktionalisierung der Bildungssubjekte setzenden Bildungspolitik (vgl. Lösch 2013, S. 176 f.). Eine kritische politische Bildung dagegen versteht aber politisches Lernen als „eine Arbeit an gesellschaftlichen Konflikten“ (Wohnig 2017, S. 99) und will diese hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingtheit und den in ihnen zum Ausdruck kommenden Interessen befragen, um so das Politische als das Konflikthafte, Antagonistische freizulegen (vgl. ebd., S. 110), und zwar unter Einbeziehung soziologischer und ökonomischer Aspekte zur Erschließung von Funktionszusammenhängen. Damit setzt sich die kritische politische Bildung sowohl kontrastiv von den Vorstellungen einer traditionellen politischen Bildung, insbesondere von der vorherrschenden Politikdidaktik, aber noch viel deutlicher von einem demokratiepädagogisch geprägten Demokratie-Lernen mit der dort dominant anzutreffenden Betonung der sozialen und kulturellen Voraussetzungen der Demokratie und deren Aneignung in lebensweltlichen und damit weitgehend

beliebigen Kontexten ab, die oft überdehnt werden, sodass eine Entpolitisierung die Folge sein kann. Andererseits werden die alltagsweltlichen Vorstellungen der Lernenden nicht ignoriert, sondern rekonstruiert, um diese zu transzendieren und zu kategorialen Einsichten und Erkenntnissen zu führen (vgl. Röken 2014a, S. 60). Kritische politische Bildung reflektiert sich selbst auch kritisch, thematisiert die eigene Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse, nimmt die Widersprüche und Grenzen der eigenen Bemühungen wahr, statt in emphatischer Weise vom „Hügel der Erkenntnis“ nur Ziele und Anforderungen zu thematisieren (vgl. Röken 2019, S. 167 ff.).

Im Hinblick auf die Ermöglichung eines angemessenen Verständnisses von Demokratisierung und einer echten politischen Partizipation, die dazu beitragen soll, dass Mündigkeit nicht nur eine „Pathosformel“ (Rieger-Ladich 2002) bleibt, sondern möglichst alle Menschen befähigt, sich selbstbestimmt zu regieren und so dem Gedanken der Volkssouveränität zumindest annähernd gerecht zu werden, sollte auf eine solche Kontrastierung durch eine kritische politische Bildung in einer hier verkürzten Darstellungsweise nicht verzichtet werden kann. In Zeiten der Funktionalisierung von Partizipation und Pseudopartizipation steht eine kritische politische Bildung für eine echte und umfassende politische Partizipation, die mehr ist als Formen indirekter Partizipation mit eingeschränkter Verantwortung.

Demokratiebildung und kritische Demokratiebildung

Als ein Element politischer Bildung bzw. kritischer politischer Bildung kann zur weiteren Abgrenzung die Demokratiebildung bzw. die kritische Demokratiebildung genannt werden, um sie zum Verständnis der verschiedenen Demokratiekomposita einzuordnen. Demokratiebildung ist in spezieller Weise auf Demokratie ausgerichtet und kann als beständige Aufforderung zum Verstehen von Demokratie mittels inhaltlicher Klärung in deren verschiedenen Varianten als Prozess der Selbstaneignung durch das Bildungssubjekt bestimmt werden. Durch diesen gegenstands- und sachbezogenen Prozess besteht die Chance, dass die Individuen in ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst und zu den Konzeptionen von Demokratie eintreten, was immer auch eine Kritik der Demokratie einschließt, weil diese nie für alle Zeiten als ein fertiges Produkt bestehen bleibt, sondern Veränderungen ausgesetzt ist und damit als unabschließbar zu verstehen ist.

Wie bei der politischen Bildung der zugrundeliegende Politikbegriff entscheidend für die konzeptionelle Ausgestaltung des Bildungsauftrages ist, so ist es bei der Demokratiebildung das entsprechende Demokratieverständnis und dessen Untermauerung durch die verschiedenen Traditionen und Demokratietheorien von Relevanz, also z.B. liberale, republikanische, soziale, prozedurale, kommunitaristische, deliberative, partizipatorische und radikale etc., um nur einige zu nennen. Oft wird auch ein Adjektiv genutzt, um zu verdeutlichen, wie Demokratie verstanden und beurteilt werden soll, da der Demokratiebegriff verschieden gefüllt werden kann, oft unscharf und umstritten bleibt, sodass es

bei Annäherungen an ihn bleiben muss. Der Unterschied zur demokratischen Erziehung liegt bei der demokratischen Bildung darin, dass Bildung stets Selbstbildung ist, die zwar durch Erziehungsprozesse angestoßen, aber niemals bewirkt werden kann, die anders als bei der Erziehung auch keiner pädagogischen Unterstützung bzw. Aufforderung mehr bedarf (vgl. Benner 2015, S. 482). Bildungserfahrungen werden im Umgang mit Inhalten, Sachverhalten und Problemstellungen gemacht, hier bezogen auf die Demokratie und darauf bezogene sachorientierte Lernprozesse.

Um eine weitere Klärung vorzunehmen und die Kontroversität zu verdeutlichen, ist vor allem eine Bestimmung der kritischen Demokratiebildung hilfreich. Dies erscheint notwendig, weil der Begriff der Demokratiebildung manchmal auch als Dachbegriff für unterschiedliche demokratiepädagogische Positionen im Sinne von „Democratic Citizenship“ steht, die stärker sich darum bemühen, das Demokratieverständnis in Richtung Herrschaftsform zu erweitern, um mit der Vorstellung des „Citizen“ anschlussfähiger an die politische Bildung zu werden. Zur besseren Abgrenzung innerhalb der begrifflichen und konzeptionellen Vielfalt und deren Wandel wird nun auf die kritische Demokratiebildung eingegangen.

Ähnlich wie bei der kritischen politischen Bildung verdeutlicht die kritische Demokratiebildung gerade angesichts der strukturellen Krise der bürgerlich-liberalen Demokratie, die diese als ein staatliches Ordnungs- und nicht als gesamtgesellschaftliches Gestaltungsprinzip versteht, dass es um eine gesellschaftstheoretische Grundlegung und um die Verdeutlichung eines kritischen Begriffs der Demokratie unter Einbeziehung ihrer Entdemokratisierung („Was unterminiert die Demokratie?“ – Dörre 2019, S. 35 ff.) geht, und zwar unter Rückgriff auf entsprechende Demokratietheorien. Im Gegensatz zum Demokratie-Lernen nimmt die kritische Demokratiebildung strukturelle Demokratiedefizite bestehender demokratischer Ordnungen unter Einbezug von Analysekonzepten kritischer Gesellschaftswissenschaften (bspw. einer materialistischen Staatstheorie) in den Blick und geht nicht davon aus, dass diese Mängel, sozial-ökonomisch bedingten Voraussetzungen ungleicher Teilhabeoptionen allein durch zivilgesellschaftlich ausgerichtete Verhaltens-erziehung bewältigt werden können. Sie will eben nicht zur formalen Teilhabe am bestehenden demokratischen System qualifizieren, sondern befragt auch ein solches System nach strukturellen Widersprüchen, bestehenden Machtstrukturen, eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten und Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen und entwickelt so einen differenzierten Demokratiebegriff. Dies hat zur Folge, dass eine solche Demokratiebildung auch den Anspruch erhebt, sich „zum gegenwärtigen Zustand der demokratisch verfassten Gesellschaft“ (Lösch 2011, S. 118) zu äußern und deren Veränderungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufzeigen möchte. Sie stellt kritische Nachfragen, ob die bürgerlich-liberale Demokratie in ihren konstitutiven Elementen Hemmnisse für selbstbestimmtes politisches Denken und aktives politisches Handeln unter dem Kriterium der Selbstverfügung und damit für eine umfassende Demokratisierung enthält. Insofern zielt eine kritische Demokratiebildung darauf ab,

„die politischen und sozialen Verhältnisse zu begreifen, in denen die Menschen eingebunden sind“ (ebd., S. 120) und will deren Mängel aufdecken. Damit geht sie „über eine Erziehung zum kompetenten demokratischen Staatsbürger [wie beim Demokratie-Lernen in demokratiepädagogischer Auslegung, G.R.] hinaus“ (ebd.), weil sie unter Bezug auf den Bildungsbegriff dessen Verbindung mit Kritik betont. Sie verdeutlicht daher die Zustände der Entdemokratisierung und einen damit verbundenen Abbau echter politischer Partizipation. Angesichts gesellschaftlicher Polarisierungsprozesse und einer hohen sozialen Selektivität, die allein im Bereich der formalen Beteiligung große Teile der Bevölkerung von der Demokratie ausschließt, ihnen angesichts einer solchen Marginalisierung immer weniger politischen Einfluss zubilligt und somit zu einer verstärkten Demokratiegefährdung durch Entleerung der Volkssouveränität und zu wachsendem Demokratiemisstrauen führt, macht eine kritische Demokratiebildung nicht nur auf solche Zustände aufmerksam, sondern will Optionen für Veränderungen im Sinne einer aktivierenden politischen Partizipation als freiwillige Optionen schaffen. Zudem ist das Bildungsverständnis einer kritischen Demokratiebildung nicht auf einen sich in allen Lagen sich demokratisch verhaltenen Staatsbürger als ideales und abstraktes Konstrukt – jenseits der sozialen Voraussetzungen – wie beim Demokratie-Lernen ausgerichtet, sondern beansprucht höchstens, dass Demokratiebildung einen bescheidenden Beitrag für die Betroffenen zum Verständnis der sozio-ökonomischen Strukturen als Bedingtheit für die Verfasstheit der Demokratie und deren Probleme in dem jeweils vorgefundenen Zustand leistet, der auf der Grundlage einer solchen Analyse nach Antitoxinen fragt, wie eine Aushöhlung der demokratischen Kultur verhindert und Engagement für die Aufhebung solcher Erosionen geschaffen werden können. Sie setzt sich kritisch reflektierend mit Demokratieverständnissen in der politischen Sozialisation auseinander und ermöglicht eine Distanzierung von Vorausurteilen, internalisierten Vorverständnissen und unreflektierten in affirmativer Weise erworbenen Gewohnheiten. Kritische Demokratiebildung will unter diesen Perspektiven das Demokratie-Lernen erweitern und Anstöße für eine weitreichende Demokratisierung in allen gesellschaftlichen Bereichen geben, sie will die Demokratie weiterentwickeln und sie nicht nur als Staatsform verstehen. Vor allem kritisiert sie die liberale Trennung der politischen Demokratie von ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen, denkt Demokratie über den Staat hinaus bzw. ohne ihn und berücksichtigt das Beruhen von Demokratie „auf einer antagonistischen Vergesellschaftung von Politik“ (Dörre 2019, S. 28). Da Demokratie immer ein stets umkämpfter Prozess (gesellschaftliche Kräfteverhältnisse, Konflikte und Interessenlagen) ist, nimmt kritische Demokratiebildung diese Konflikte in den Blick und beschäftigt sich mit „unterschiedlichen Dimensionen von Demokratie“ (Lösch 2011, S. 122) und mit verschiedenen Demokratietheorien, hier vor allem mit radikaldemokratischen und sozialen und deliberativen, ohne auch dort Letztbegründungen zu erwarten, weil die Auseinandersetzung um eine Deutungshoheit nicht zu beenden ist. Deshalb seien diese genannten Ansätze kurz skizziert.

Radikale Demokratietheorie

Die Affinität zur *radikalen Demokratietheorie* – das sei hier nur angedeutet – ergibt sich daher, weil diese als „post-strukturalistisch inspirierte(s) Theoriegebäude“ (Jörke 2004, S. 164) auf eine Letztbegründung von Demokratie verzichtet und Optionen für eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bietet und in besonderer Weise geeignet ist, das Konflikthafte, das Kontroverse über die Grenzen bestehender Pluralität zu verdeutlichen (vgl. Westphal 2018, S. 12), aber auch, weil eine radikale Demokratietheorie „zu den derzeit vorherrschenden Paradigmen deliberativer oder kommunitaristischer Provenienz“ (Jörke 2004, S. 184) eine Kontrastierung und damit ein Denken in Alternativen ermöglicht, das nicht a priori das liberal-demokratische Demokratiekonzept für das überlegene hält. Die radikale Demokratietheorie entfaltet ein kritisches und repolitisiertes Verständnis von Demokratie und setzt sich damit ab von hegemonialen Theorien der Demokratie (vgl. Wohnig 2017, S. 81) und von harmonisierenden und auf Kooperation getragenen Vorstellungen eines demokratiepädagogisch geprägten Demokratie-Lernens. Eine radikale Demokratietheorie befragt in reflexiver Weise die liberal-repräsentative Demokratie auf ihre hegemonial gesetzten politischen Grenzen, um diese zum Gegenstand kollektiver Selbstbestimmung zu machen. Insofern findet eine Bezugnahme auf das „agonistische Demokratiemodell“ (Mouffe 2007, S. 41 ff.) statt. Radikal sei die Demokratie, weil sie als einzige politische Verfassung ihren Antagonismus integriert habe, also einen Antagonismus, der auf Ausschluss beruhe, der sich aus herrschenden Machtverhältnissen ergebe (vgl. Nonhoff 2007, S. 11). Dadurch ergeben sich auch eine Passung zu einer kritischen Demokratiebildung und die Möglichkeit, Ausschlüsse aus bestehenden gesellschaftlichen Systemen zu thematisieren. Sie zeigt vor einem solchen demokratietheoretischen Hintergrund auf, dass Demokratie vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen mit unterschiedlichen Machtzentren umkämpft ist, dass sie sich wandelt, dass durch Aufzeigen widerstreitender Positionen ein Denken in Alternativen möglich ist, dass Widersprüche in Demokratie und Gesellschaft nicht in Konsens aufzulösen sind und das Demokratie „als etwas nicht Abgeschlossenes, als ein offener Prozess“ (Wohnig 2017, S. 110) zu verstehen ist. Politische Konflikte lassen sich nach Lesart der radikalen Demokratietheorie nicht neutralisieren, harmonisieren oder konsenshaft mit Kompromissen lösen und schon gar nicht mittels Berufung auf grundlegende Wertvorstellungen wie beim Kommunitarismus (vgl. Jörke 2004, S. 164). Demokratie lebe von der „Unhintergebarkeit von Konflikten“ (ebd.). Kritik kann so von Schüler*innen als „gesellschaftlicher Modus“ (ebd., S. 392) verstanden werden und reduziert sich nicht auf „Kritik annehmen“ und „Kritik äußern können“ (ebd.), was als wichtiges Element einer Demokratiebildung anzusehen ist, sondern nimmt Bezug auf das Vorhandensein von Macht. So wird durchschaubar, dass Politik in Verbindung mit Macht, Herrschaft und (materiellen) Interessen zu sehen ist. Wie schon Henkenborg 2009 feststellte, ist Demokratie-Lernen immer auch als Kritik der Demokratie zu

verstehen und zu realisieren (vgl. Henkenborg 2009, S. 287). Schüler*innen können durch eine radikale Demokratietheorie, die sich von Demokratievorstellungen des politischen Liberalismus (Rawls Konzept einer politischen Gerechtigkeit mit gleichen Rechten als Rahmen) und auch von denen der Deliberation im Modell des rationalen Diskurses (wie bei Habermas und sein Vertrauen auf eine konsensorientierte Kraft des Diskurses, worauf weiter unten noch eingegangen wird) unterscheiden, lernen, dass es die Aufgabe politischer Bildung ist, Prinzipien für den Umgang mit Streit und dessen Moderierung zu gewinnen, die es auch ermöglichen, die Grenzen von Kontroversen aufzuzeigen (vgl. Westphal 2019 u. 2018a). Das bedeutet, dass Streit als produktive Ressource zu verstehen ist, sodass sowohl ein fester Grundkonsens und auch ein deliberativ-diskursiver nicht notwendig sind. Demokratie-Lernen kann mit der radikalen Demokratietheorie und deren Kritik an der Konsensperspektive verdeutlichen, dass soziale Ordnungen immer Ausschlüsse aufgrund von Differenzverhältnissen mit konstitutiven Konfliktpotenzialen produzieren (vgl. Westphal 2019) und dafür Erkenntnismöglichkeiten eröffnen. Insofern wird das Infragestellen von Ausschlüssen aus bestehenden Formen sozialer Ordnungen zum wichtigen Gegenstand des politischen Streits. Durch radikale Formen des gewaltfreien Konfliktaustragens soll eine Neugestaltung der sozialen Ordnung und eine Vertiefung der Demokratie erreicht werden (vgl. ebd.). Demokratische Auseinandersetzungen aus dieser Perspektive sehen den anderen nicht als Feind, sondern als Gegner. Mit diesem demokratietheoretischen Ansatz können potenzielle Modi der Konfliktaustragung unter Bedingungen eines Dissenses gelernt werden, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht ausblenden (vgl. ebd.), die auch die Asymmetrie in der Möglichkeit der demokratischen Beteiligung relevanten Entscheidungen offenbar werden lassen. Das Kontroversitätsgebot kann weitergedacht werden, indem nicht nur unterschiedliche Positionen verdeutlicht werden, sondern auch die Grenzen sichtbarer Kontroversen aufgezeigt werden, aber immer auch die Fragen nach dem Ausschluss bzw. der Marginalisierung von Inhalten in der öffentlichen Diskussion zu stellen sind, z.B. beim Verständnis von Demokratie oder bei den Modi der Konfliktverarbeitung (vgl. ebd.). Darüber hinaus ermöglicht die radikaldemokratische Konzeption von Mouffe auch, Antworten auf die „post-politische Dimension“ (Mouffe 2010, S. 85) einer polarisierten Gesellschaft zu geben, wenn ein „autoritärer Nationalradikalismus“ (Heitmeyer 2018, S. 16) um sich greift und solche Kräfte Unterstützung bekommen, „wenn zwischen den traditionellen demokratischen Parteien keine deutlichen Unterschiede mehr erkennbar“ (ebd., S. 87) sind. Auch die Erkenntnis kann gewonnen werden, dass das radikale Demokratiemodell die liberaldemokratische Trennung der politischen Sphäre des Politischen (demokratische Öffentlichkeit) von der des Nicht-Politischen (des Privaten) und damit auch von Staat und Gesellschaft aufhebt, weil eine solche Trennung Ausdruck von Machtverhältnissen ist, die das Politische konstituieren (vgl. Jörke 2004, S. 168). Eine solche Trennung wird auch von einer anderen demokratietheoretischen Position problematisiert. Ziel ist „Herstellung einer

Hegemonie demokratischer Werte und Praktiken“ (Mouffe, zit. n. Jörke 2004, S. 178). Auch die Ausdehnung der Gleichheit auf immer weitere gesellschaftliche Bereiche gehört zur radikalen Demokratietheorie, womit sie in dieser Vorstellung anschlussfähig ist an das Konzept einer *sozialen Demokratie*.

Soziale Demokratie

Diese ermöglicht ebenfalls einen kritischen Blick auf das bürgerlich-liberale Demokratieverständnis. Soziale Demokratie zielt darauf ab, dass in einer Demokratie Gleichheit über eine formale politische Gleichheit hinausgehen muss und darauf hinweist, dass politische Gleichheit, die permanent soziale und ökonomische Ungleichheit produziert und reproduziert, mit Demokratie nicht vereinbar ist und deshalb eine Ausdehnung der Demokratisierung auf alle Bereiche, also bspw. auch auf die Ökonomie und damit eine Wirtschaftsdemokratie fordert, weil die ökonomische Macht in der liberal-formalen Demokratie nicht durch demokratische Institutionen kontrolliert wird. Demokratie soll nicht mehr nur einem ausschließlich staatlichen Herrschaftskalkül unterworfen werden, sondern eine Regelung ermöglichen, die das gesamte Gemeinwesen gestaltet, die dem wirklich Gemeinsamen entspricht und damit mehr ist als ein subalternes Mitspracherecht an Entscheidungen, die von anderen getroffen werden. In allen Bereichen, in denen politische und soziale Herrschaft nicht angemessen gerechtfertigt werden können, sind die Grundlagen für die normative Basis einer sozialen Demokratie als konkrete Alternative „zur liberalen Reduktion des Demokratischen auf ein ‚rein‘ politisches Prinzip“ (Salomon 2015, S. 13) gelegt, um eine bisher un abgeschlossene Demokratisierung einer vorläufigen Vollendung näher zu bringen. Das Konzept des Bürgers in der doppelten Bestimmung als Citizen verweise „in seinem rousseauistischen Überschuss als uneingelöstes Emanzipationsversprechen auf die Möglichkeit auch sozialer Gleichheit“ (Salomon 2012, S. 125), sodass das bisher „uneingelöste Gleichheitsversprechen der Moderne“ (ebd., S. 126), die Erweiterung einer liberalen Demokratie, die sich in reduktionistischer Weise vom Sozialen entkoppelt habe, „zum inhaltlichen Prinzip der gesamten Gesellschaft, zur sozialen Demokratie erweitert wird“ (Abendroth 1975, zit. nach ebd., vgl. auch Salomon 2017, S. 102).

Soziale Demokratie bedeutet daher „die allseitige Verwirklichung dieses Gedankens der Demokratie, der aus einem System politischer Spielregeln zum inhaltlichen Prinzip der gesamten Gesellschaft [...] erweitert wird“ (Abendroth 2008, S. 416) und Demokratie nicht nur darauf reduziert, dass sie Regierungen hervorbringt. Abendroth verstand das Grundgesetz als eine „demokratische Gesamtverfassung nicht nur des Staates, sondern auch der Gesellschaft“ (Eberl/Fischer-Lescano 2006, S. 507). Anders als bei einem liberalen Demokratieverständnis wird der gesellschaftliche Bereich nicht vom politischen Bereich getrennt und es für notwendig erachtet, dass wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Macht und einer so möglichen Despotie mit demokratischen Mitteln Einhalt geboten wird, gerade zum Schutze von sozial benachteiligten Bürger*innen. Deshalb besteht bei einer sozialen

Demokratie bei einem gleichzeitigen sozialen Ausgleich und einer Rückgewinnung eines fürsorgenden Sozialstaates auch die Chance, die enorm reduzierte soziale Selektivität in den konventionellen Formen politischer Beteiligung u.U. zu überwinden und so die demokratische Legitimation durch gleiche Partizipationschancen wiederzugewinnen, sodass Demokratie nicht „zu einer exklusiven Veranstaltung für Menschen aus den mittleren und oberen Sozialmilieus der Gesellschaft“ (Schäfer et al 2013, S. 4) wird und Möglichkeiten entstehen, die Dominanz der Ökonomie über das demokratische System zumindest einzuschränken. Soziale Demokratie will mehr als ein subalternes Mitspracherecht durch Wahlentscheidungen im Abstand von vier oder fünf Jahren. Sie will die Menschen befähigen, die Entscheidungen über ihre sozio-ökonomischen Verhältnisse selbst zu treffen und den Streit darum und über eine legitime Sicht von Gesellschaft konflikthaft austragen zu können. Dörre zieht daraus die Schlussfolgerung, „dass die Demokratie auf Dauer nur Bestand hat, wenn ihre Inhalte, Verfahren, Institutionen auf Felder und Sektoren ausgeweitet werden, die für die demokratische Willensbildung bisher verschlossen waren“ (Dörre 2019, S. 23), womit er alle sozialen Bürger*innenrechte meint.

Für die Thematisierung von Konzeptionen von Demokratie im sozialwissenschaftlichen Unterricht ist unter Berücksichtigung des Hintergrundes einer sozialen Demokratie, ohne differenziert auf dieses elaborierte Theoriekonzept eingehen zu wollen und zu können, die unterrichtliche Konsequenz zu ziehen, auch hier den Schüler*innen unter dem Kriterium der Kontroversität zu verdeutlichen, dass sich die Beschäftigung mit Demokratie nicht auf *ein* Verständnis von Demokratie in reduktionistischer Weise beziehen darf, sondern dass Demokratie kontingent und erweitert ausgelegt werden sollte, dass die in den Demokratietheorien implizit angenommenen und eingehegten Vorverständnisse kritisch hinterfragt und mit Alternativen konfrontiert werden müssen. Das gilt vor allem für etablierte und den Mainstream bestimmende Auffassungen von Demokratie, indem bspw. verdeutlicht wird, dass das Politische, das Demokratische umfassender als nur auf den Staat zu beziehen ist, dass eine nur auf den Staat reduzierte Demokratie als Legitimationsideologie „für im ökonomischen Feld produzierte Herrschaftsverhältnisse“ (Salomon 2012, S. 126) zu verstehen ist. Vielmehr kann bspw. Demokratie auch als demokratische Selbststeuerung von Politik, Gesellschaft und Institutionen verstanden werden. Ein begründungstheoretischer und legitimatorischer Monismus, der den verschiedenen Demokratiekomposita eigen ist, sollte durchbrochen werden können, um der Ermöglichung von Kontroversität und Multiperspektivität eine Chance im sozialwissenschaftlichen Unterricht zu geben und so Öffnungen für eine eigenständige Urteilsbildung durch ausgedehntere Reflexionsräume und eine erweiterte Selbstbestimmung zu ermöglichen, was auch heißt, dass Schüler*innen unterrichtliche Impulse erhalten, ihr eigenes Verständnis von Demokratie in den unterschiedlichen Formen und ein eigenständiges Urteil über diese zu entwickeln. Unter Berücksichtigung der Option einer sozialen Demokratie eröffnen sich Perspektiven für die Schüler*innen in der Weise, dass für sie offensichtlich wird, dass Demokra-

tie nicht Realität ist, sondern weiterhin Aufgabe bleibt. Vor diesem Hintergrund entstehen dann *Möglichkeiten*, um nach gesellschaftlichen Voraussetzungen und nach pädagogischen Zugriffen für eine soziale Demokratisierung zu fragen. Vor diesem Hintergrund kann darüber hinaus die grundlegende Prämisse der liberal-repräsentativen Demokratie, also die der politischen Gleichheit, hinterfragt werden, weil durch die massive sozio-ökonomische Ungleichheit in der „zerrissenen Republik“ (Butterwegge 2020) Deutschland auch politische Ungleichheit und damit eine Krise der Repräsentation entsteht, weil „Unterprivilegierte offenbar [gegen, G.R.] entmutigend wirkende Durchsetzungsstrategien der ökonomisch mächtigsten Gruppen auch im politischen Raum“ (ebd., S. 378) machtlos sind und resignieren.

Deliberative Demokratietheorie

Da „Demokratie [...] nicht gleich Demokratie“ (Zandonella 2019, S. 5) ist, soll als dritte relevante Demokratietheorie unter Beachtung des Kontroversitätsgebotes auf die *deliberative Demokratietheorie* bei Habermas (unter Vernachlässigung weiterer Konzepte dieses Demokratieverständnisses) eingegangen werden. Die Begründung ergibt sich daraus, dass dieses Verständnis nach Jörke eine gewisse Dominanz im Diskurs der Gegenwart erlangt habe und darüber hinaus zur kreativen Weiterentwicklung der Demokratie (vgl. Jörke 2010, S. 270 u. 274 f.) beitragen könne, aber auch als Mittel angesehen werde, um politischer Apathie zu widerstehen. Mit dieser weiteren Demokratietheorie soll aber auch der Möglichkeit Rechnung getragen werden, dass die hier vorgestellten Demokratietheorien Prinzipien zum Umgang mit Streit zur Verfügung stellen (vgl. Westphal 2019), auch gerade durch ihre Differenz. Die deliberative Demokratietheorie ist ein weiteres Konzept, das einen Beitrag dazu leistet, dass bestehende demokratische Strukturen und Institutionen nicht jedweder Problematisierung entzogen werden können, weil sie als alternativlos gelten und eben nicht als potenziell veränderbar erkannt werden können.

Grundidee einer deliberativen Demokratie ist, dass durch den Austausch von Argumenten in einem möglichst herrschaftsfreien Diskurs (Ideal einer herrschaftsfreien Kommunikationsgemeinschaft) ein Konsens als Ergebnis eines so ausgetragenen politischen Streits entsteht. Nur ein Konsens, der dem Anspruch genügt, Allgemeingültigkeit und Verbindlichkeit für möglichst viele zu erreichen, deren Zustimmung erlangt und von Vernunft und Moral geprägt ist, kann Akzeptanz und Gültigkeit erlangen. Die kommunikative Vernunft, die durch ihren prozeduralen Charakter entsteht, ermöglicht, dass über Verständigungsakte in einem öffentlichen und inklusiven Diskurs diese handlungskoordiniierend wirken (vgl. Habermas 1989, S. 376 f.). Habermas geht in seiner Theorie des kommunikativen Handelns von einem „Telos von gegenseitiger Verständigung“ (Habermas 1985, S. 173) aus, das in sprachliche Kommunikationsakte eingebaut sei und so einen Humanisierungsanspruch realisiert werden könne. Eine deliberative Demokratie setzt den Streit und die Bereitschaft der die Demokratie konstituierenden Einzelnen

voraus, ihre politischen und moralischen Ansichten und Argumente in einem Prozess auszutauschen, in dem deren Gültigkeit geprüft werden kann, also mittels einer „kommunikationstheoretischen Rekonstruktion“ (Reichenbach 1994, S. 82; dort genauer auch zur diskurstheoretischen Begründung deliberativer Demokratie sowie Richter 2000, S. 107 zur Problematik der Diskursethik). Die öffentliche und verständnisorientierte Verhandlung und Beratschlagung von Informationen und politischen Fragen unter größtmöglicher Beteiligung der Betroffenen ist als Prozess der Deliberation zu verstehen und stellt die Grundlage des prozeduralen bzw. verfahrensorientierten Demokratieverständnisses dar.

„Vom Medium des Gesprächs wird erwartet, dass es – wenn es ‚nur‘ auf richtige Weise institutionalisiert ist – zu einem rationalen Umgang beiträgt; von deliberativen Prozessen wird angenommen, dass sie die beteiligten Personen in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen als Bürger animieren; und von den Ergebnissen deliberativer Prozesse wird deshalb angenommen, dass sie eine größere Rationalität und höherrangige Legitimität beanspruchen dürfen.“ (Buchstein 2001, S. 258)

Ein solches Verfahren der Deliberation, das der politischen Partizipation hohe Relevanz einräumt und eine große Bürgerbeteiligung voraussetzt, wird von Habermas eine höhere Legitimität als bei einem repräsentativen Demokratiemodell eingeräumt, in dem Entscheidungsprozeduren durch Repräsentanten und durch Eliten qua Mehrheitsentscheid gefällt werden. Nur wenn unter den Bedingungen eines gesellschaftlichen und weltanschaulichen Pluralismus` alle Teilnehmer*innen am rationalen Diskurs sich einbringen können, können getroffene Entscheidungen Geltung beanspruchen (vgl. Habermas 1996, S. 299 ff.).

„Jürgen Habermas wendet sich also gegen eine Verselbständigung von politischer Herrschaft in Form einer reduzierten Demokratieauffassung. Für ihn zielt Demokratie auf **Mündigkeit** ab – und erst in dem Maße, in dem der mündige Bürger unter Bedingungen einer politisch fungierenden Öffentlichkeit durch einsichtige Delegation ihres Willens und durch wirksame Kontrolle seiner Ausführungen, die Einrichtung des gesellschaftlichen Lebens selber in die Hand nehmen, erst unter dieser Voraussetzung werde personale und politische Autorität in **rationaler Autorität** überführt.“ (Waschkuhn 1998, S. 59 f., Fettdruck i. Orig.)

Habermas geht davon aus, dass im öffentlichen Diskurs die Bürger*innen nicht nur ihre Partialinteressen verfolgen, sondern dass sie sich daran orientieren, was für sie Gemeinwohl ist, sodass dieses dann zwanglos akzeptiert werden kann. Damit ist eine moralische Prüfinstanz in den Diskurs eingezogen, weil nur das gelten kann, was alle als universale Normen anerkennen wollen. Es besteht die Annahme, dass in einem solchen öffentlich geführten Diskurs die Ansprüche und Begründungen aussortiert werden können, die nicht verallgemeinerbar sind. Dabei erhält die Zivilgesellschaft als deliberierende Öffentlichkeit eine besondere Relevanz und ein besonderes Potenzial, weil sie fähig sein soll, die genannten vernünftigen Resultate hervorzubringen.

Der Vorteil einer deliberativen Demokratietheorie liege nach Schmidt darin, dass sie die Lücke zwischen Ist- und Idealzustand von Partizipation zu verringern vorsehe (vgl.

Schmidt 2010, S. 251), indem thematisiert werde, was liberale Demokratie zu sein beanspruche. Kritik wird im Hinblick auf ein unrealistisches Menschenbild (Bürger*innen mit hohem Engagement), den hohen Zeit- und Ressourcenaufwand für das prozedurale Verfahren mit umfassender Information (vgl. ebd.) genannt. Jörke kritisiert, dass das prozedurale Versprechen einer möglichst gleichen Teilhabe des Demos am politischen Prozess einerseits und andererseits das Versprechen, das demokratische Beteiligung zu einer sozialen Inklusion führe und damit eine Angleichung sozialer Lebensverhältnisse ermögliche, nicht eingehalten werde (vgl. Jörke 2010, S. 271). Er kritisiert darüber hinaus, dass „durch die Aufwertung des argumentativen Prozesses gegenüber konkreten Willensäußerungen mittels Wahlen und Abstimmungen [...] einer Deutung elitärer Entscheidungsprozesse als demokratisch das Tor geöffnet“ (Jörke 2011, S. 16) werde. Zudem stellt Lösch fest: „Die politische Beteiligung der BürgerInnen wird auf den zivilgesellschaftlichen Bereich reduziert, die Sphären der Wirtschaft und des Staates bleiben dem Zugriff der direkten politischen Beteiligung entzogen. Nicht konkret handelnde Subjekte, sondern die Legitimität von politischen Verfahren sind für Habermas' Konzeption deliberativer Demokratie zentral“ (Lösch 2005, S. 159). Außerdem führt die Trennung von Arbeit und Interaktion, die vor allem als sprachliche verstanden wird, bei Habermas dazu, dass er die Verflochtenheit beider Sphären nicht wahrnimmt und Arbeitsverhältnisse nicht kritisieren kann, sodass eine idealistische Überhöhung der Sprachakte die Folge ist.

Hier setzt auch die Kritik von Bourdieu an Habermas an, wenn er ihm, „die unzureichende Analyse von sozialräumlich-feldspezifischen Machtstrukturen und symbolischen Machtrelationen, von denen [...] sprachliche Verhältnisse immer durchzogen sind (vgl. Bourdieu / Wacquant 1996, S. 17) vorhält und damit die Nicht-Beachtung von Machtmechanismen und die differenten individuellen Zugangsmöglichkeiten zur kommunikativen Rationalität herausstellt. Da die Legitimität der Demokratie durch verständigungsorientierte Verfahren erreicht werden soll, bleibt unbeachtet, „was in demokratischen Verfahren behandelt wird“ (Dörre 2019, S. 25), sodass Demokratie – ohne die soziale Dimension einzubeziehen – darauf reduziert. Zudem ist die von Habermas als Präsupposition der Demokratie unterlegte wohlfahrtsstaatliche Umverteilung von Reichtum „historisch betrachtet keineswegs auf Dauer gegeben“ (ebd., S. 26).

Relevanz der Demokratietheorien für den sozialwissenschaftlichen Unterricht

Die Schlussfolgerungen aus den genannten Demokratiekonzeptionen sind für ein Demokratieverständnis im Rahmen einer veränderten, umfassenderen und multiperspektivischen Beschäftigung mit Demokratie in ihren unterschiedlichen Begründungen, Verständnissen und Ausformungen wichtig. Die Behandlung von Demokratietheorien hilft Schüler*innen, intensiv über Demokratie nachzudenken und ihre eigene Position durch entsprechende Beurteilungen zu finden, aber diese auch immer wieder durch andere Konzeptionen von Demokratie zu hinterfragen. Gerade für Schüler*innen

ist es wichtig, dass sie Kenntnisse über die Varianten von Demokratie erlangen, weil sie besonders von einer Krise der Repräsentation betroffen sind, da bspw. 64 Prozent der deutschen 15- bis 34-Jährigen finden, ihre Ansichten würden von den meisten Politikern ignoriert (vgl. Millennial Dialogue Report 2018, zit. n. Zurstrassen 2019, S. 9).

Die skizzierten Demokratiekonzeptionen liefern für die Konstruktion eines selbstständig entwickelten Demokratiebewusstseins jeweils unterschiedliche Erklärungen. Insbesondere die Fragen demokratischer Legitimität können jenseits monoparadigmatischer Zugriffe einer Diskussion zugeführt werden. Die Schüler*innen können erkennen, dass Demokratie sich nicht auf ein Mehrheitsprinzip reduziert, dass Demokratie an Menschen-, Völkerrechte und an Volkssouveränität gebunden ist und dass es bei der Demokratie um mehr geht als um eine Auswahl von politischen Führungseliten durch einen marktförmigen Wettbewerb, ohne dabei Demokratie in klassischer Weise nur als moralisches Projekt zu verstehen, weil die Anerkennung von moralischer Pluralität (vgl. Reichenbach 2001, S. 454) als grundlegend betrachtet werden muss. Durch die im Zusammenhang der verschiedenen Demokratietheorien notwendige Klärung der Unterschiede zwischen Ethnos („Orientierung am kommunitären Guten“, ebd., S. 466) und Demos („Orientierung an politisch-moralischen Diskursgeboten“, ebd. und Ausrichtung auf Willensbekundungen der jeweiligen Gesellschaftsmitglieder eines Gebietes mit Distanz zu „absoluten Wahrheitsansprüchen“, ebd., S. 442, aber vor allem auch unter dem Gesichtspunkt der Selbstregierung des Demos, der als substanzieller Souverän – vgl. Dörre 2019, S. 45 zu betrachten sei) kann eine ideologiekritische Analyse unter Rückbezug auf diese Begriffsverständnisse angebahnt werden. Diese verdeutlicht, dass die kommunitäre Ethnosvorstellung im Kontext des Rechtspopulismus identitätspolitisch umgedeutet und missbraucht wird, wenn daraus eine abstammungsorientierte homogene Einheit bzw. Gemeinschaft (Volk als Einheit mit gemeinsamer Abstammung), mit Exklusionscharakter gemacht wird und eine solche Ethnisierung unter dem Begriff „Ethnopluralismus“ subsumiert und unter dieser Begriffsverschleierung so ein antimuslimischer Rassismus („Reinhaltung“ einer Nation als das Innere von einem bedrohlichen und Außen mit einer fremden Kultur) abgegrenzt und entsprechend propagiert wird. So kann verdeutlicht werden, dass die für die Demokratie substanzielle Vielfalt untergraben wird und dass sie verdeckt, dass es „meist um knappe gesellschaftliche Ressourcen“ (Butterwegge 2018, S. 47) geht. Durch die Beschäftigung mit verschiedenen Vorstellungen und Konzeptionen von Demokratie und deren analytische Durchdringung ergeben sich Chancen dafür, dass mittels solcher differenzierten Kenntnisse eine argumentative Immunisierung gegen einen autoritären Nationalismus möglich werden, denn dieser präsentiert sich inzwischen als Demokratieprojekt im Sinne einer „offensiven Vereinnahmung von Demokratie“ (Dörre 2018, S. 132). Insgesamt eröffnet die Beschäftigung mit den Demokratietheorien und den damit verbundenen Verständnissen von Demokratie den Diskurs über Demokratie in seiner ganzen Breite. Dazu gehört, dass danach gefragt

wird, ob eine politische Repräsentation, die auch zu Recht so bezeichnet werden kann, allen in jeder Hinsicht in gleicher Weise zukommt oder ob sie sozial Benachteiligte von dieser Beteiligungsform ausschließt (Frage der sozialen Exklusion). Diskutabel im Vergleich der Theorien untereinander und mit der existierenden liberal-repräsentativen Demokratie wird auch, ob die „demokratische Herrschaftsform auf dem Altar eines expansionistischen Kapitalismus geopfert (wird, G.R.), der zwecks Bestandssicherung zunehmend auf autoritäre Praktiken angewiesen ist“ (Dörre 2019, S. 22). Die Chance für ein Höchstmaß an Kontroversität und auch für ein Denken in Alternativen ist dadurch gegeben, was zur Stärkung einer demokratischen Grundhaltung beitragen könnte. Dörre verweist auch darauf, dass das Grundgesetz für Formen einer „transformativen sozial-ökologischen Demokratie“ (Dörre 2019, S. 48 u. 33) offen sei.

Demokratietheorien im Kernlehrplan Sozialwissenschaften von 2014

Sucht man im für NRW aktuell gültigen Kernlehrplan für das Fach Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft nach Möglichkeiten, dass Schüler*innen sich in vertiefter und kontroverser Weise mit verschiedenen Demokratietheorien im Hinblick auf deren Beurteilung und Gewinnung einer eigenen Vorstellung von Demokratie im Sinne einer begründeten Haltung entwickeln, wird man maßlos enttäuscht. Prinzipiell ist – wie bei allen kompetenzorientierten Kernlehrplänen – zu bemängeln, dass die eingeführte Kompetenzorientierung (politische) Bildung nur noch in einem funktionalistischen Verständnis (vgl. Richter/Röken 2016 u. Lederer 2014) ermöglicht und diese in instrumenteller Weise beschlagnahmt. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer trotz der Dominanz der Kompetenzorientierung, insbesondere in schulischen Lehrplänen, angesichts starker Fehlentwicklungen und mangelnder Durchsetzung der Kompetenzorientierung die Frage nach ihrem Ende in konzeptueller Hinsicht gestellt wird (vgl. Sander 2019, S. 93 ff.), ohne dass allerdings, damit zu rechnen sei, dass sie allerdings dabei schnell aus der schulischen Praxis verschwinden werde (vgl. ebd., S. 96). In Bezug auf die Lehrplanebene bleibt deshalb u.a. fraglich, ob der Anspruch kompetenzorientierter Kernlehrpläne gelingt, sich von einer planungszentrierten und deterministischen Detailsteuerung zu einer fachlich fundierten Kontextsteuerung zu bewegen. Bei einer Fülle von vielen Einzelkompetenzen kann keine Konzentration auf das Wesentliche gelingen, obwohl mit dem Konstrukt eines Kernlehrplan eine Beschränkung auf den Kern des Faches gewollt war (vgl. Röken 2018, S. 116 ff.). Dass dann zum Kern des Faches nicht mehr unterschiedliche Demokratietheorien gehören, überrascht dann umso mehr, wenn man sich die Aufgaben und Ziele des Faches im KLP SW ansieht. Eine solche Leerstelle, um die es jetzt geht, ist dann nicht zu erwarten.

So ist im Inhaltsfeld 2 des Kernlehrplans (KLP SW, S. 18) mit der Bezeichnung „Politische Strukturen, Prozesse und Partizipationsmöglichkeiten“ vorgesehen, das „Grundverständ-

nis politischer Prozesse in der pluralen Demokratie und in der Zivilgesellschaft, der historisch-gewordenen Verfassungsgrundsätze des Grundgesetzes und unterschiedlicher demokratietheoretischer Konzepte“ (ebd.) zu behandeln. Sogar bei den Schwerpunkten dieses Inhaltsfeldes werden „demokratietheoretische Grundkonzepte“ (ebd., S. 26) genannt. Schaut man sich aber dann die Kompetenzformulierungen für die Sach- und Urteilskompetenz an, reduziert sich das vermeintliche Spektrum demokratietheoretischer Grundlegungen auf zu „unterscheiden(de) Verfahren repräsentativer und direkter Demokratie“ (ebd., S. 27) und auf „bewerten die Chancen und Grenzen repräsentativer Demokratie“ (ebd., S. 28). Dazu sollen noch Verfassungsgrundsätze des Grundgesetzes erläutert und vor dem Hintergrund der Werte des Grundgesetzes aktuelle bundespolitische Fragen erörtert werden. Die im KLP SW genannten weiteren demokratietheoretischen Konzepte fallen hinten runter, wofür auch angesichts der Inhalts- und Kompetenzfülle gar keine Zeit zur Behandlung bestünde. Demokratie als Inhalt taucht dann im Kernlehrplan nicht mehr auf. Dazu muss berücksichtigt werden, dass das Inhaltsfeld 2 nur Relevanz für die Einführungsphase (KLP SW, S. 26) hat. Damit ist eine Beschäftigung mit Demokratietheorien und selbst mit einer repräsentativen und direkten Demokratie in der Qualifikationsphase im Sinne eines Spiralcurriculums ebenso ausgeschlossen wie eine Berücksichtigung damit im Zentralabitur im Fach Sozialwissenschaften.

Durch eine solche Vernachlässigung in der Beschäftigung mit dieser relevanten und aktuellen Thematik verfehlt der Kernlehrplan auch wichtige fachdidaktische Prinzipien. Einer notwendigen Kontroversität, Konflikt- und Problem- und Alternativorientierung wird er in diesem Bereich in keiner Weise gerecht. Wie sollen Schüler*innen ihr Verständnis von Demokratie entwickeln, wenn sie keine anderen demokratietheoretischen Vorstellungen kennenlernen und nur auf die beiden genannten Formen, vor allem auf das bürgerlich-liberale Modell einer repräsentativen Demokratie – vielleicht noch ergänzt durch mehr Volksentscheide – eingeschworen werden? Es handelt sich um den Vollzug einer Einengung. Demokratie soll anscheinend nur noch ein- oder maximal zweidimensional verstanden werden, womit der Anspruch, kritikfähige und mündige Bürger*innen zu erziehen und zu bilden und damit ein „demokratische(s) Bewusstsein“ (KLP SW, S. 18) anzustreben, konterkariert wird. Wie sollen die Lernenden bspw. einen idealen Begriff von Demokratie als politisches und soziales Ideal entwickeln, wie Fragen danach stellen, ob die Selbstbestimmung aller in allen Bereichen nicht mit der formspezifischen Verfasstheit der Gesellschaft konfligiert? Die Beschäftigung mit Demokratie wird eindimensional aufgelöst. Die Komplexität der Demokratie, die in ihrer Interpretation offen und entwicklungsfähig sein sollte, wird so reduziert, dass sich die Lernenden keinen umfassenden eigenen Begriff von ihr machen können, sondern der Anschein erweckt wird, als sei das bestehende Marktmodell der Demokratie alternativlos und der Weisheit letzter Schluss, obwohl es nur um eine Dimension von vielen geht. Dass inzwischen auf vielen Ebenen intensiv über die Qualität der liberalen Demokratie gestritten wird und Missstände angeprangert

werden, kann nicht behandelt werden, wenn der Unterricht sich nur in idealtypischer Weise mit dem liberalen Demokratiemodell beschäftigt und andere Vorstellungen nicht einmal für erwähnenswert hält. Schüler*innen werden so nicht in die Lage versetzt, sich kritisch mit Zuständen der Postdemokratie (Crouch u. Rancière) zu beschäftigen oder danach zu fragen, ob die Demokratie nicht eine „Mogelpackung“ (Wagner 2011) ist. Wie soll Demokratie als bleibender Auftrag in allen Bereichen mit weiter Gestaltungsmacht und für alle, die in die Lage versetzt sind, ihre Anliegen öffentlich und einflussreich zu artikulieren, zumindest als Kontrast zu einer Demokratie als „Legitimität durch Verfahren“ (Luhmann) in den Vorstellungshorizont der Lernenden gelangen? Die Frage, wie demokratisches Zusammenleben organisiert sein sollte, kann auf dieser Grundlage des Kernlehrplans nicht offen diskutiert werden. Die Grenzen sind vorgegeben, eben auch für die Selbstdeutungen der Lernenden. Sie müssten problematisieren können, warum die Demokratie, wie sie ist, nicht so sein kann, wie sie sein müsste. Sie sollten auch nach den Versprechen der Demokratie ihren Möglichkeiten und Grenzen fragen können. Es ist zu bezweifeln, dass mit einer solchen Eindimensionalität die für die Schüler*innen wichtige Erkenntnis zu vermitteln ist, dass Demokratie weiterhin Aufgabe ist, eben auch für sie, wenn die Wirklichkeit dagegensteht, ihnen andere Vorstellungsoptionen durch Diskursausschlüsse vorenthalten werden. Aus Sicht des Verfassers ergibt sich die weitere Frage, warum und wozu eine solche Unterschlagung weiterer demokratietheoretischer Vorstellungen im KLP SW stattgefunden hat und die Mehrdimensionalität eines Zugriffs auf Demokratie und die damit verbundenen Spannungsverhältnisse aufgelöst wurden. Ist damit eine Immunisierung der bestehenden bürgerlich-liberalen Demokratie gegen Kritik beabsichtigt? So wird auf jeden Fall vergessen, dass „Kritik (nicht nur Freiheit, G.R.) [...] aller Demokratie wesentlich (ist)“ (Adorno 1997a, S. 785) und erst durch Kritik Möglichkeiten für Verbesserungen und Veränderungen bestehen.

Insofern ist nicht nur in Bezug auf das Konstrukt eines kompetenzorientierten Kernlehrplans an sich und in Bezug auf die damit einhergehende Eskamotierung politischer Bildung bei gleichzeitiger Verheißung umsetzbarer Mach- und Messbarkeit und einer durch die enorme Kompetenzfülle fehlende Offenheit für die Interessen der Schüler*innen eben beim Kernlehrplan Sozialwissenschaften von 2014 – bezogen auf die Möglichkeiten, sich umfassender mit Demokratietheorien zu beschäftigen – von einer deutlichen Regression zu sprechen. Mit dieser geht verloren, was für einen politischen und sozialwissenschaftlichen Fachunterricht kennzeichnend sein sollte, dass in ihm die pädagogische Intentionalität zu Ausdruck kommt und der Unterricht einen Beitrag dazu leistet, dass Schüler*innen zu sich selbst, zu ihrem Handeln, zu den umgebenden und sie einbindenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen (einschließlich des Demokratiebezugs) und Strukturen in ein reflexives und kritisches Verhältnis kommen können, das ihnen ermöglicht, nach der eigenen Verantwortlichkeit im Denken und Tun und nach Möglichkeiten einer selbstbestimmten demokratischen

Teilhabe im Rahmen der sie umgebenden Bedingungen bzw. Verhältnisse und deren Verbesserung zu fragen. Nur so kann den Lernenden deutlich werden, dass eine menschlichere Welt, eine demokratischere Demokratie nicht nur wünschbar, sondern auch machbar ist, weil es darum geht, das kritische Potenzial, das im Bildungsbegriff steckt, sowie die ethische Orientierung im Pochen auf Humanität und Selbstverfügung des Bildungsbegriffes in der Politischen Bildung nicht verschwinden zu lassen, sondern die jeweils speziellen Formen von individueller Einzigartigkeit von innen heraus zu beleuchten, sodass Konturen eines Demokratiebewusstseins und von Humanität erkennbar werden. Nur so können demokratiefeindlich und der Humanität zuwiderlaufende Prinzipien und gesellschaftliche Widersprüche herausgearbeitet werden. Sozialwissenschaftliche Bildung besteht eben nicht in der bloßen Übernahme von Vorgaben, von Wert- und Ordnungsvorstellungen, die sich aus der Definitionsmacht einer Outputsetzung ergeben. Sie hat auch nichts gemein mit einer Fehlentwicklung, die „sich an einer schnell wechselnden medialen Inszenierung von Politik“ (Gessner 2018, S. 109) orientiert und sich auf die „Abgabe politischer Statements [wie, G.R.] in Talkshows“ (ebd.) beschränkt.

Auf die schwierigen Bedingungen für demokratische Erziehung und politische Bildung in der Schule insgesamt ist jetzt einzugehen, um daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.

Schule als Ort der demokratischen Erziehung und (kritischen) politischen Bildung – Chancen und Grenzen

Nachdem mit diesen differenzierenden Klärungen das Dispositiv „Demokratie-Lernen“ und weitere Demokratie-Komposita sowie Grundverständnisse der politischen und kritischen politischen Bildung mit ihren Bedeutungselementen im Sinne eines geklärten Begriffsnetzes auf einen aktuellen Stand gebracht wurden und sie damit als vorläufig abgeschlossen gelten können (ohne sie darauf zu beschränken und für abgeschlossen zu erklären), gilt es nun, sich mit dem Ort der demokratischen Erziehung und politischen Bildung zu beschäftigen, also mit der Schule insgesamt und dem darin eingeschlossenen Element Unterricht. Insofern sollen hier ein paar Überlegungen und Reflexionen zum schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag (vgl. Röken 2011, S. 11 ff.) für politische Bildung und demokratische Erziehung angestellt werden, um einerseits die Unverzichtbarkeit eines solchen Auftrages und andererseits vor allem seine Gebrochenheit und Widersprüchlichkeit aufzuzeigen. Die Ausführungen verstehen sich als grundlegende Vorüberlegungen hinsichtlich der schulischen Realisierbarkeit der mit politischer Bildung und demokratischer Erziehung verbundenen Ansprüche. Sie sind bei der unterrichtlichen Planung in fachdidaktischer Akzentuierung im Sinne eines politischen Politik- bzw. sozialwissenschaftlichen Unterrichts (vgl. Röken 2014a) zu berücksichtigen und insofern von Relevanz, dass die eigene Schule als ein Reflexionshintergrund und als konkretes Erfahrungsfeld der Schüler*innen nicht ungenutzt bleibt, sodass Anknüpfungen an die eigene Lebenswelt in der In-

stitution Schule möglich sind, z.B. bei der Thematisierung unterschiedlicher Vorstellungen von Demokratie und bei der Behandlung von Demokratietheorien, die auch hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf die schulische und unterrichtliche Wirklichkeit und der daraus resultierenden Konsequenzen zu prüfen sind, ohne dabei aber das sog. „Brückenproblem“ des Übergangs von der Mikro- zur Makrowelt unberücksichtigt zu lassen.

Diese Notwendigkeit ergibt sich auch deshalb, weil vonseiten des Demokratie-Lernens im Sinne einer demokratiepädagogischen Ausrichtung und auch von der Bildungsadministration immer wieder und mit großer Emphase der demokratische und zivilgesellschaftliche Auftrag der Schule betont, eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung eingefordert und die Angewiesenheit auf eine entsprechende demokratische Schul- und Unterrichtskultur verdeutlicht wird und umfassendes Demokratie-Lernen in der Schule und entsprechende Möglichkeiten dafür unterstellt werden. Vor allem die Schule als Lebensraum solle demokratieförderliche Akzente in ihrem Innenleben setzen und sich ganz angelehnt an Deweys „embryonic society“ (vgl. Röken 2011, S. 61 ff.) als ein demokratisch organisiertes Gemeinwesen verstehen, weil sie nur so die Qualität einer guten Schule erreichen (vgl. Fauser 2009, S. 41) könne. Eine solche Schule versteht sich als Lernort für ein soziales Erfahrungs- und Modelllernen mit Einübungsoptionen für demokratisches Handeln. Auch lassen sich für dieses Erziehungs- und Bildungsversprechen mannigfache, berechtigte und überzeugende Begründungen finden. Vor allem bedarf eine wie auch immer gestaltete Demokratie einer zivilgesellschaftlichen Fundierung durch politische Bildung und demokratische Erziehung in den hier skizzierten Facetten, sodass ein beiderseitiges Angewiesensein unterstellt werden kann. Dass die Schule der wichtigste Ort dafür ist, liegt nahe. Wer sonst sollte trotz gewachsener Aufgaben der allgemeinbildenden Schule für dieses Anliegen der Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit, der Herausbildung einer widerständigen und an Mündigkeit orientierten demokratischen Substanz besser geeignet sein als die Schule, die alle durchlaufen müssen? (vgl. Röken 2011, S. 11 ff.) Ist sie nicht als einzige staatlich verpflichtende sekundäre Sozialisationsinstanz in besonderer Weise prädestiniert, und zwar sowohl kognitiv fachlich und damit reflexiv-kritisch als auch schulkulturell und damit interaktiv und erfahrungsbasiert, sich dieser Aufgabe zu stellen und dafür in umfassender Weise Lerngelegenheiten für demokratische Erziehung und politische Bildung zu schaffen? Lebensweltliche Erfahrung und ein Verlassen auf eine gelingende politische Sozialisation ohne Reflexion über die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse reichen nicht aus. Man bedenke, dass für 98% der Schüler*innen die Schule die Hauptinformationsquelle für Politik und Demokratie (vgl. Zurstrassen 2019) und zudem die entscheidende Institution der politischen Sekundärsozialisation ist. Bei den Aufgaben und Zielen des Faches Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe findet man im KLP SW die schon erwähnte Formulierung, dass das Leitbild des Faches das „eines sozialwissenschaftlich gebildeten, zur demokra-

tischen Auseinandersetzung und zur reflektierten Teilhabe“ (KLP SW, S. 11) fähigen Bürgers bzw. Bürgerin sei. Das Fach leiste im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Bildung „einen wichtigen Beitrag zur demokratischen Erziehung“ (ebd., S. 12). Zentrales Ziel des Unterrichts sei „der Erwerb der Demokratiefähigkeit durch aktives Demokratielernen“ einschließlich einer „kritischen Auseinandersetzung“ (ebd.) mit der „Demokratie als Lebens-, Wirtschafts- und Regierungsform“ (ebd., bemerkenswert ist die Wirtschaftsform). Berücksichtigt man dann noch den „Referenzrahmen Schulqualität NRW“ (Referenzrahmen 2020) dann wird dort unter dem Kriterium 3.3.1 „eine demokratische Gestaltungs-, Diskussions- und Streitkultur“ als Qualitätsmerkmal einer guten Schule genannt, das den Schüler*innen ermöglichen soll, „demokratisches Handeln zu erleben, aktiv handelnd zu erfahren und zu reflektieren“ (S. 56).

Insgesamt und damit über Lehrpläne hinaus stehen einer in vielen offiziellen Äußerungen vorzufindenden Postulatspädagogik, die den Anspruch der Vermittlung einer demokratischen Grundorientierung zum zentralen Anliegen und Geschäft der Schule machen will und es in den Fächern der Sekundarstufe I und II in der Zieldimension verankert sehen möchte und zur gesamtschulischen Aufgabe erklärt, die gesellschaftlichen Funktionen der Schule, die dafür fehlenden Rahmenbedingungen (geringe Stundenanteile für Fächer der sozialwissenschaftlichen und historisch-politischen Bildung, die ein Schattendasein führen, schlechte Reputation dieser Fächer, hoher Anteil fachfremden Unterrichts) entgegen. Für Nordrhein-Westfalen konstatierte Bettina Zurstrassen, Vorsitzende der Deutschen Vereinigung für politische Bildung in NRW, auf dem Landesforum 2019 am 30. Oktober in Bochum in ihrer Tagungseinführung mit Bezug auf die aktuellen Lehrplanentwicklungen (Dominanz einer affirmativen ökonomischen „Bildung“ und Verdrängung politischer Bildung), dass „die Axt an die politische Bildung angelegt werde“. Ihr Stellenwert ist in der Schule extrem gering.

Wenn das schon für die Lehrplanebene gilt, dann sieht erst recht die schulische Realität leider anders aus als die in Lehrplänen etc. formulierte „Vorwortlyrik“, die ihrem Anspruch in der Umsetzung kaum gerecht wird, was erst recht für die Schulkultur und die organisationspädagogische Gestaltung der schulischen Institution als Ort der Demokratie gilt. Die Ziele und die in amtlichen Dokumenten formulierten Prinzipien stehen in einem krassen Widerspruch zur Wirklichkeit, die diese Ansprüche konterkariert. Die KMK mag noch so sinnvolle Beschlüsse fassen, in der schulischen Realität bleiben sie folgenlos. Auch eine den Schulen zugestandene größere Autonomie in ihrer Steuerung und Handlungsvollzügen als eine nach vorgegebenen Standards und Kriterien entpuppt sich weitgehend als folgenlos. Der Grund liegt u.a. darin, dass nicht nach eigenen pädagogischen Überzeugungen und den Schüler*innen gerecht werdenden Bedingungen (vgl. Krautz 2019, S. 20) im Kontext einer flexibel zu handhabenden staatlichen Rahmensetzung gefragt und gehandelt wird. Private Akteure und Interessenvertretung erhalten ganz im Sinne einer neoliberalen Agenda Einfluss auf schulische Lehr- und Lernprozesse.

Möglichkeitsräume demokratischer Erziehung und politischer Bildung

Trotz alledem und damit kontrafaktisch muss die Forderung aufrecht erhalten werden, dass die allgemeinbildende Schule demokratische Erziehung und politischen Bildung endlich zu ihrer ureigenen und zentralen Aufgabe machen sollte, weil sich eine vom demokratischen Ethos geprägte Haltung und politische Kenntnisse und ein entwickeltes politisches Urteils- und Handlungsvermögen nicht naturwüchsig ergeben. Soll dies aber ernsthaft realisiert werden, sind dafür nicht nur förderliche Rahmenbedingungen und Strukturen zu schaffen, sondern die Möglichkeiten dafür in der Schule und im politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Unterricht müssen einer kritischen Analyse und Reflexion unterzogen werden. Die widerständigen Bedingungen und Strukturen des Schulsystems müssen beachtet und können nicht voluntaristisch übersprungen werden. Ginge man so vor, würde dem Anspruch politischer Bildung und demokratischer Erziehung ein Bärendienst erwiesen, weil in der Nicht-Wahrnehmung und Nicht-Thematisierung der massiven Restriktionen und Hemmnisse für einen solchen berechtigten Anspruch auf der Seite der Schüler*innen nur deren Resignation und Apathie befördert würde, statt ihr Engagement für politisches Lernen und demokratisches Engagement zu stärken. Unterricht unter solchen Bedingungen gerät in die „Ankündigungsfalle“, die leeren Versprechungen in naiver Weise aufsitzt, ohne sie erfüllen zu können. Nur unter realistischer Wahrnehmung der Mechanismen des Systems Schule sind überhaupt Handlungsmöglichkeiten für ein Mehr an demokratischer Erziehung und politischer Bildung auszumachen. Daher muss sich eine solche Zielperspektive mit den Hemmnissen für ihre Realisierung in der Schule konsequent beschäftigen, sie thematisieren und daraus dann Konsequenzen für die unterrichtliche und innerschulische Bearbeitung ziehen. Die Widersprüchlichkeit der pädagogisch proklamierten Ziele im Gegensatz zu den Funktionen der Schule und zu ihrer Leistungsideologie sollten in ihrer dialektischen Aufeinanderbezogenheit für die Schüler*innen im Sinne eines politischen Lernens bewusst gemacht und reflektiert werden, sodass sie an diesem Widerspruch politisch lernen könnten. Wird darauf verzichtet, bleibt es bei einer Postulatspädagogik.

Über die schon genannten unverantwortlichen Restriktionen politischer Bildung und demokratischer Erziehung im Bundesland NRW (aber auch in anderen Bundesländern) hinaus sind auf der institutionellen Ebene der Schule die strukturell hierarchisch organisierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Zwangsinstitution Schule, die in ihr vorherrschenden Konkurrenzmechanismen sowie die schulische Eingebundenheit in die gesellschaftlichen Strukturen mit den damit verbundenen Kälteströmen, das weitgehende Fehlen demokratisch bestimmter Verhaltensweisen, das Vorhandensein eines „hidden curriculum“, die Existenz einer sozialen Grammatik, die von Habitusdifferenzen und fehlender kultureller Passung von sozial Benachteiligten auf der einen Seite und einer Privilegienkultur für sozial Bevorzugte auf der anderen Seite geprägt ist, zu berücksichtigen. Selbst die Leistungsbewertung ist habituell mitgeprägt. In der Schule

herrschen Distinktionsmechanismen sozialer Schließung und symbolische Gewaltverhältnisse,¹ die vor allem juristisch in der Rechtsposition der Schüler*innen zum Tragen kommen. Die Antinomien, in denen sich die Institution Schule gefangen befindet, also einerseits eine Berufung auf die „Prinzipien bürgerlich-kapitalistischer Vergesellschaftung“ (Leser 2011, S. 11) durch die „Prinzipien Leistung, Tausch und die Orientierung an je eigenem partikularem Interesse“ (ebd.) und andererseits „die bürgerlichen Normen der Mündigkeit, Gerechtigkeit, Solidarität und der sozialen Allgemeinheit“ (ebd.) als Elemente eines auf Geltung ausgelegten Bildungsbegriffes, können nicht einfach übersprungen oder gar gelehnet werden, weil sie objektiv vorhanden sind. Zudem werden diese Antinomien einer Erziehung zur Mündigkeit“ (Gruschka 2007, S. 191) in der Schule zu einer Zeit verfolgt, „die als Triumph funktionaler Selbstbehauptung erscheint“ (ebd.) und in der sich Schule als ein Ort der Produktion und Reproduktion sozialer Kälte zeigt (vgl. Pollmanns 2019, S. 85). Gerade die schulische Selektions- und Allokationsfunktion ist dominant für die soziale Kälte durch Egoismus und durch einen narzisstischen Individualismus statt Gemeinsinn mit hoher sozialer Verantwortung und gelebten solidarischen Prinzipien verantwortlich. Es fehlt der für demokratische Erziehungs- und politische Bildungsprozesse so notwendige „Vorrang *egalitärer* bzw. *egalisierender* Bildungsnormen“ (Bauer / Bittlingmayer 2005, S. 16), der eingebettet ist in „produktive schulkulturelle Bedingungen“ (ebd., S. 18), in denen vonseiten der Lehrkräfte „Folgen und Mechanismen sozialer Benachteiligung“ von Schüler*innen aus prekären sozialen Verhältnissen verstanden, hinterfragt und durch eine entsprechende Habitussensibilität bearbeitet, verändert und Selektionsmechanismen kritisch reflektiert werden können. Demokratie in Schule und Unterricht kann nur in einer „kompensatorischen Schulkultur“ (ebd.) gelernt werden und ist auf eine „reflexive Pädagogik, die die Mechanismen von Ausgrenzung und Benachteiligung sichtbar machen“ (ebd., S. 19) und die Solidarität als Element schulischen Gemeinsinns berücksichtigt, angewiesen, weil so der für politische Bildung der relevante Aspekt der Selbstaufklärung Geltung bekommen kann. Von einer solchen Schulkultur ist die bestehende Institution Schule mit ihren Kontrollmechanismen meilenweit entfernt. Sie befördert eher soziale Distinktionsprozesse durch ihre Mechanismen. Auch bestehende Formen der Partizipation der Schüler*innen an zentralen Gestaltungs- und Regelungsfragen der Schule erweisen sich häufig als Pseudopartizipation und entpuppen sich oft als „demokratische Spielwiese mit geringer Reichweite“ (Leser 2011, S. 11). Das liegt vor allem daran, dass „die Forderung nach einer Demokratisierung der Schule [...] pädagogisch, nicht politisch motiviert“ (ebd.) ist. „Nicht soll die Schule demokratisiert werden, um sie tatsächlich durch

1 Pierre Bourdieu verdeutlicht dies so: „Von unten bis nach ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: In dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (Bourdieu 20, S. 21).

die Akteure vor Ort in demokratischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen regieren zu lassen. Vielmehr sollen die Schüler demokratische Kompetenzen erwerben, demokratische Verhaltensweisen einüben und die Demokratie als alternativlos beste Staatsform akzeptieren lernen“ (ebd.)

Dazu kommt eine Architektur der Schule, die nicht auf die sozialen Grundbedürfnisse für Schüler*innen und auch nicht auf deren demokratische Beteiligungsanliegen in einer so räumlich gestalteten innerschulischen Öffentlichkeit ausgerichtet ist, um so politische Bildung und demokratische Erziehung zu ermöglichen bzw. zu unterstützen. Dies gilt es zu erwähnen, obwohl heute unbestritten ist, dass bauliche Gegebenheiten Grundvoraussetzungen pädagogischen Handelns sind. Statt der Bereitstellung vielfältiger Lebens- und Lernlandschaften, die den Lernenden durch ihre bauliche Gestaltung Struktur, Orientierung und Beheimatung geben, wird den Lernenden eine produktive Raumanneignung verwehrt:

„Schon die abweisende Ästhetik der Architektur und der räumlichen Infrastruktur vieler Schulgebäude signalisiert den Kindern, dass es in diesen Institutionen nicht um *ihre* Entwicklung geht, sondern um einen industriellen Verarbeitungsvorgang, der möglichst schnell durchlaufen werden soll, um verwertet werden zu können ...“ (Bernhard 2019, S. 33, kursiv i. Orig.)

Ein solcher von „sozialer Kälte“ (Adorno 1997, S. 356) oftmals bestimmender Grundzug in der Schule und eine entsprechende schulische Sozialisation erschweren demokratisch-solidarische Verhaltensweisen und deren Erlernen, vor allem im Bereich einer sozial-emotionalen Bildung. Dazu existiert eine auf demokratische Erziehung und politische Bildung als organisationspädagogische Prinzipien unzureichend ausgerichtete Organisationsstruktur der Schule, die in ihrer institutionellen Logik, mit ihrer Steuerungslogik, ihrer hierarchisch-bürokratischen Verwaltungskette die Handlungsräume für die in ihr tätigen Akteure begrenzt. Es darf nicht vergessen werden, was Bourdieu / Passeron schon 1971 festgestellt haben, dass das Bildungswesen und damit auch die einzelne Schule die Gesellschaftsordnung perpetuiert und gleichzeitig legitimiert (vgl. dies. 1971, S. 16). Die Schule ist eine „Instanz ungleicher (schlechter oder guter) Bildungsvermittlung, die die sozialen Hierarchien, die der Schule vorgängig sind“ (Bittlingmayer / Sahrai 2014, S. 233) reproduziert und soziale Klassifikationen erzeugt.

Diese Mechanismen sind durch den von PISA entfesselten Wettbewerb um schulische Leistungen noch verschärft worden und lassen für politische Bildung und demokratische Erziehung wenig Platz. Für Matthias Burchardt und Jochen Krautz nehmen die durch PISA auf Dauer gestellten vermeintlichen Schulreformen „zunehmend totalitäre Züge“ (Burchardt / Krautz 2019, S. 9) an. Die im Anschluss an PISA intendierten Veränderungen haben eine massive Überbetonung kognitiver Fähigkeiten zur Folge gehabt, die in überprüfbarer und auf Funktionalität ausgerichtete Kompetenzen zerstückelt werden und ein Hindernis für eine demokratisch-emanzipatorische Subjektwerdung darstellen (vgl. Richter / Röken 2016), weil damit der Anspruch von Bildung konterkariert und einer Kommodifizierung von Bildung Tür und

Tor geöffnet wird. Dazu kommt, dass die Berücksichtigung und Beschäftigung mit Emotionen in schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen, ihre Integration, Kultivierung und Reflexion völlig unbeachtet geblieben ist, obwohl bekannt ist, dass die künstliche Trennung von Rationalität und Emotionalität wichtige Zugänge vor allem zu demokratierelevanten Dispositionen verschließt und hohe Relevanz für politische Lernprozesse hat. Des Weiteren gibt es für reales politisches und auf Demokratie ausgerichtetes Handeln in der Schule kaum bzw. nur geringe Möglichkeiten und für direkte politische Aktionen, die ein wichtiger Lernanlass sein könnten, keinerlei Handlungsräume.

Zu berücksichtigen sind auch die Post-Pisa-Folgen der sogenannten Output-Orientierung mit einer auf Zweckrationalität und überprüfbarer, messbarer Effizienz ausgerichteten Konstruktion des gesamten Schulsystems. Sie werden begleitet von neuen Steuerungsmechanismen, die die teilautonome Schule auf Evidenzbasierung, Ergebnisorientierung, Qualitätssicherung und Wettbewerb – ganz im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Rationalisierung bzw. einer Ökonomisierung – mit einer neuen Sprache und veränderten Semantiken hin ausrichten und die Entscheidungen relevanter Akteure im System entsprechend beeinflussen wollen. Schon in der Schule greift mehr und mehr ein Verständnis um sich, das die Schüler*innen darauf vorbereiten („Wirtschaft in die Schule“) soll, dass sie in reduktionistischer Weise nur noch als Marktteilnehmer funktionieren und entsprechend agieren bzw. reagieren.

Dass mit dem Schulrecht auch komplexe Formen gesellschaftlicher Disziplinierung (vgl. Foucault 2000, S. 41 ff.) in der Schule zur Verfügung stehen, sei ebenso erwähnt wie eine durch den Neoliberalismus hervorgerufene Ellenbogen- und Konkurrenzmentalität, die eine massive Verrohung nach sich zieht. Greift man auf Bourdieus Verständnis des sozialen Raumes zurück, dann kann gefragt werden, wer in der Schule außerhalb des Unterrichts überhaupt berechtigt ist, sich mit Demokratie zu beschäftigen und über Politik so zu sprechen, dass die Urteile und Ergebnisse dann auch im öffentlichen Raum erscheinen. Mit einer solchen Fragestellung wird sofort evident, dass Subjektorientierung und echte politische Partizipation in der Schule, die Gelegenheit schafft, sich berechtigt und erfolgreich in die Bearbeitung eines für die Schüler*innen relevanten Inhalts, eines Problems einzubringen, ein Schattendasein führen und immer von Schließungsprozessen bzw. von Funktionalisierungen bedroht sind.

Idealisierende Verklärungen als kontraproduktive Zielformeln der Entpolitisierung

Mit solchen Zugriffen auf die Schule sind zusätzlich zu einer schon bestehenden Marginalisierung von politischer Bildung und demokratischer Erziehung weitere Restriktionen entstanden. Selbst Forderungen und Grundlegungen prominenter Unterstützer wie Axel Honneth (vgl. Honneth 2012), der selbst Demokratie als politisches und soziales Ideal versteht und der zu Recht die Reduktion der Schüler*innen auf

„isolierte, leistungserbringende Subjekte“ (ebd., S. 440) sowie die Vernachlässigung demokratischer Erziehung in der heutigen Schule beklagt, weshalb er die Schule zur Überwindung solcher Zustände als „vorgelagerte Hälfte der demokratischen Willensbildung verstanden“ (ebd., S. 435) wissen will, um ihr die „Aufgabe der Anerziehung eines ‚zivilen Minimums‘“ (ebd., S. 434) zu übertragen, verfallen einer idealistischen Überhöhung der Schule. Honneth muss aber, insbesondere vor einem solchen Hintergrund, entgegengehalten werden, dass er diesen Auftrag als staatlich verordnete Aufgabe der „Einübung“ (ebd., S. 436) und „Gewöhnung“ (ebd., S. 437) versteht und damit sich in die Nähe staatsbürgerlicher Erziehung mit einer verordneten Vorgabe demokratischer (welcher?) Werte jenseits eigenständiger Reflexion und Kritikmöglichkeiten bringt, sondern auch, dass er zudem die genannten Restriktionen in der Schule vernachlässigt. Bei Honneth wird wie beim Demokratie-Lernen die Schule in idealistischer und naiver Weise als „Wiege der Demokratie“ (Wohnig 2017, S. 38) oder als eine Insel verstanden, „in der Demokratie als Lebensform eingeübt werden kann“ (Bremer / Kleemann-Göhling 2010, S. 232). Die Schule selbst wird als demokratischer Lebens- und Lernort verstanden. Ein solcher Tugendoptimismus geht an der schulischen Realität aber vorbei und zeigt – wenn überhaupt – höchstens geringe Wirkungen. Zu Recht weist Frank Nonnenmacher darauf hin, dass die Schule zwar eine Einrichtung einer demokratischen Gesellschaft sei, aber dies noch keinesfalls bedeuten müsse, dass in ihr demokratische Verhaltensweisen vorherrschen und sie demokratisch organisiert sei und sich umstandslos für das Demokratie-Lernen eigne (vgl. Nonnenmacher 2009, S. 270 ff.). Die Schule in ihrer heutigen Form ist bisher kein demokratisches Erprobungsgelände, keine Demokratie im Kleinen, auch wenn Optionen zu einem Wagen von mehr Demokratie längst nicht ausgeschöpft sind. Viel zu sehr belohnt die Schule noch Anpassungs- und Unterwerfungsmechanismen bei Schüler*innen und Lehrer*innen. Aus den strukturellen Restriktionen und den sich reproduzierenden Ausgrenzungen haben Demokratiepädagogik und politische Bildung bisher keine bzw. nicht hinreichende Konsequenzen gezogen, wenn man davon absieht, dass die organisationspädagogischen Elemente der Schule und ihre Handlungsebenen im Hinblick auf eine Eignung dafür geprüft wurden (vgl. Röken 2011, S. 264 ff.) und Bedingungen und Kriterien für eine demokratische Schulqualität angegeben werden können (vgl. Reinhardt 2010).

Insgesamt aber, so ist mit Nonnenmacher das folgende Fazit zu ziehen:

„Das Konzept ‚Demokratielernen‘ hat über weite Strecken die Widersprüchlichkeit des Schulsystems, das eine im Hinblick auf Demokratie defizitäre Struktur aufweist und zugleich zur Demokratie erziehen soll, nicht in der notwendigen Weise zum Ausgangspunkt aller Überlegungen gemacht.“ (Nonnenmacher 2009, S. 278)

Insofern sind diese Überlegungen die Ankerpunkte bei der Realisierung von demokratischer Erziehung und politischer Bildung. Es gilt das uneingelöste Versprechen der Demokratie einschließlich ihrer sozialen Voraussetzungen an der Realität

schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse zu prüfen und nach Wegen zu suchen, wie ohne falsche Hoffnungen ein tragfähiger demokratischer Habitus und politisches Urteils- und Handlungsvermögen schulisch zu entwickeln und über die Schule hinaus zu stärken ist und erlebbar gemacht werden kann. Nur so besteht die Chance, dass demokratische Erziehung und politische Bildung nicht als Elemente appellativer Pädagogik völlig unwirksam bleiben und in Vergessenheit geraten. Die schon dargelegten Antinomien, die nicht einseitig auflösbar sind, sollten bewusst gemacht und die Mechanismen der differenten Anforderungen verdeutlicht werden. „Politische Bildung lässt sich so als ein Lernen am Widerspruch begreifen“ (Leser 2011, S. 12). Dieser Widerspruch ist zu analysieren und begrifflich zu präzisieren.

Erst so können beide als permanenter unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Verständigungsprozess mit Offensiv- und Kritikcharakter bei den Schüler*innen im Bewusstsein bleiben und Perspektiven für eine umfassende schulische Demokratie zumindest denkbar machen, um von hier aus bei Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit nach Transferoptionen in andere Bereiche oder Praxen zu fragen. Damit wäre auch eine Grundlage gelegt, sich im sozialwissenschaftlichen Unterricht verstärkt alternativem und utopischem Denken zu widmen, mit dem Dekonstruktion und Neukonstruktion angeregt werden (vgl. Röken 2014a, S. 61). Nur so kann verhindert werden, dass demokratische Erziehung und politische Bildung einschließlich der Politikdidaktik auf „Werkzeug(e) gouvernementaler staatlicher Führung“ (Friedrichs 2013, S. 299) reduziert werden und sie nicht völlig in einer „institutionellen Inklusion“ (ebd.) befangen bleiben und trotz aller Antinomien bewusst nach Optionen demokratischer Gestaltung und kritischer Reflexion Ausschau halten. Nur bei Berücksichtigung und Anknüpfung an den von Heydorn (Heydorn 1979) so benannten Widerspruch von Bildung und Herrschaft, der sich auch in der Dialektik der Institutionalisierung schulischer Bildung niederschlägt, bestehen überhaupt Chancen für politische Bildung und demokratische Erziehung in der Schule. Auch wenn die staatliche Schule selbst in den Widerspruch funktionaler Vereinnahmung einerseits und dem Anspruch einer demokratisch erziehenden und politisch bildenden Aufgabe im Unterricht und in der Schulkultur notwendigerweise befangen bleibt, so liegt darin – ganz im Sinne von Heydorn – die ernsthafte und offene Möglichkeit, das politische Bewusstsein zu bilden und den Widerstand zu provozieren, auch um sich möglicherweise in und außerhalb der Schule für eine solche unter veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen einzusetzen, in der nicht nur Mitreden, sondern ernsthaftes Mitentscheiden möglich wird.

Da die eigene schulische Realität subjektive Bedeutung für die Schüler*innen hat, ist bei ihnen zu erwarten, dass mit einem solchermaßen angelegten politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Unterricht über Demokratie und Politik nachhaltige Lernprozesse möglich werden. Dadurch, dass die Lernenden selbst erfahren und vertiefend erkennen, dass die normativ postulierten Ziele der Demokratie nicht der schulischen Realität entsprechen und häufig an den Funktionsbestimmungen der Schule scheitern, ergeben sich aber

durch eine vertiefende Analyse dieser gesellschaftlichen und schulischen Mechanismen Optionen, unter diesen Bedingungen nach „Frei- und Spielräumen, die man für aufklärerische Prozesse nutzen kann“ (Nonnenmacher 2009, S. 272) zu suchen. Sie sind bewusst aufzugreifen, um auch möglicherweise Gegenkräfte und Widerstandspotenziale verstehbar zu machen und freizulegen. Diese sind dann mit Erkenntnissen, bspw. einer kritischen Demokratiebildung, zu verknüpfen. Gerade weil Schüler*innen vergesellschaftet, institutionell befangen sind und sich in ihrem Alltagsverstand strukturelle und medial vermittelte gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegeln und ihre schulische Wirklichkeit weitgehend als alleiniger Maßstab angenommen werden muss, ist es notwendig, Reflexionen über das eigene Denken mit diesen Prägungen vorzunehmen und es zu erweitern. Die Möglichkeit, so etwas zu realisieren, entsteht aber nur dann, wenn Lehrer*innen der Fächer Politik und Sozialwissenschaften die Widersprüchlichkeit der Schule den Lernenden bewusst machen (vgl. ebd.) und ihnen nicht den Eindruck vermitteln, dass diese voluntaristisch übersprungen werden können oder mit dem euphemistischen Pathos eines demokratiepädagogisch geprägten Demokratie-Lernens einfach eingegeben werden könnten. Wird darauf verzichtet und keine Distanz zu idealistischen Überhöhungen eingenommen, kann ein schulisches Demokratiedefizit nicht überwunden werden, zumal es in massiver Weise durch soziale, kulturelle, sprachliche und ethnische Ausgrenzung geprägt ist (vgl. Röken 2018, S. 101 ff.). Auf Seite der Lehrenden gehört dazu auch die Bereitschaft, im Bewusstsein der institutionellen und deprofessionalisierenden Zwänge, sich diesen nicht auszuliefern, sich nicht administrativ verstören zu lassen und modernistischen Beschwörungen im Geiste instrumenteller Vernunft zu widerstehen. Im Hinblick auf die Realisierung politischer Bildung kommt ihnen eine Wächteraufgabe zu.

Insofern muss vermieden werden, dass Schüler*innen in einem politisch bildenden und demokratisch erziehenden Unterricht bei der Behandlung dieser Thematik in die Falle einer Pseudopartizipation geraten oder den Eindruck aus dem Unterricht mitnehmen, dass sie unter den gegebenen Bedingungen demokratisch an Entscheidungen über das, was sie an welchen Bildungsinhalten mit welchen Zugriffen lernen wollen oder wie Schule (bspw. die eigene) demokratisch gestaltet werden kann, ernsthaft mitentscheiden können. Notwendig ist hier ein Lernen in Alternativen, das die gewollte Option enthält, dies als kontrafaktisches Konstrukt in einem Diskurs auszuloten und nach Voraussetzungen für eine partizipatorisch organisierte Bildung in der Schule zu fragen und sich so vertiefend mit dem Anspruch Demokratie in der Schule und über sie hinaus auseinanderzusetzen. Ein Lernen am Widerspruch ist notwendig, und das Spannungsverhältnis zwischen Normen, schulischen Strukturen und Mechanismen ist aufzugreifen und das Spannungsverhältnis zu verdeutlichen, „das *pädagogisch* zu bearbeiten ist“ (Leser 2018, S. 81, i. Orig. kursiv).

Antinomien als Thema

Sollen demokratische Erziehung und politische Bildung in kritischer Reflexion im politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht möglich werden und Mündigkeit als approximative Entwicklung eine unabgeschlossene Erreichbarkeit bekommen, dann muss deutlich werden, dass die schulischen Widersprüche nicht auflösbar sind (vgl. ebd., S. 83 u. 89). Dann ist genau diese Antinomie zum Gegenstand eines solchen Unterrichts zu machen und eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten demokratischer Erziehung und politischer Bildung in der Schule und in der Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit den differenten Verständnissen von Politik, von Demokratie und Demokratiebildung zu ermöglichen. Dazu gehört auch, den Widersprüchen nachzugehen, die schulischen Disziplintechniken und -mechanismen zu thematisieren, in Kontrast zu demokratischen Formen tatsächlicher Mit-Wirkung und Mit-Gestaltung zu setzen und Schule und Unterricht als einen „Ort kooperativer Selbstverständigung (zu) entwickeln“ (Rihm 2006, S. 401).

Dabei wäre ein Verzicht auf Reflexionen über Illusionen im Hinblick auf eine Demokratisierung der Schule in ihrer heutigen Form, wie sie von Konzepten eines demokratiepädagogisch geprägten Demokratie-Lernens genährt wird, problematisch, weil die Widersprüchlichkeit, die Ambivalenz schulischer Partizipation, die Verschärfung von sozialer Ungleichheit dann keiner kritischen sozialwissenschaftlichen Analyse und politische Beurteilung unterzogen würde. Diese Erkenntnis darf aber den Schüler*innen nicht von den Lehrenden vorgegeben werden, sondern sollte als Selbsterkenntnis im Sinne einer Option in der Pluralität weiterer Möglichkeiten und Suchbewegungen angebahnt und berücksichtigt werden. Die Auseinandersetzung kann unterrichtlich mit dem Hinweis auf ein Zitat von Johannes Beck von 1970 eingeleitet werden und eine Reflexion über eine demokratische Schule als Ort demokratischer Erziehung und politischer Bildung m. E. herausfordern. Johannes Beck bezieht sich mit seinem Zitat auf eine Illustration von Wieslaw Brudzinski: „Im Zoo öffnete man den Löwenkäfig. Der Löwe dachte, es sei die Freiheit, dabei war es nur der Auslauf.“ (Beck, zit. n. Nonnenmacher 2011, S. 469). Auch Karikaturen können dazu genutzt werden. Da es bei demokratischer Erziehung und politischer Bildung auch immer darum geht, den Auslauf zu erweitern und Handlungsspielräume trotz alledem zu nutzen, sind diese wie auch bspw. die Ambivalenz, die im „Demokratie-Lernen in der Schule“ liegen, herauszuarbeiten und in ihrer Widersprüchlichkeit deutlich zu machen, auch um die Schüler*innen nicht zu entmutigen. Es ist heute mehr denn je notwendig, „das Zugleich widerstreitender Kräfte zu denken“ (Rieger-Ladich 2019, S. 186), die dann auch „Auslöser von individuellen und kollektiven Emanzipationsprozessen“ (ebd.) sein können, um unter Berücksichtigung solcher Lernprozesse sich ggf. mit anderen in demokratischer und friedlicher Weise zu engagieren. Sollen demokratische Erziehung und politische Bildung im politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht und über ihn hinaus für die Schüler*innen statthaben,

dann müssen die Verwirklichungschancen demokratischer Teilhabe unter dem Gesichtspunkt ihrer Selbstermächtigung, echter Mitbestimmung und Mitgestaltung realistisch und damit ambivalent und konflikthaft herausgearbeitet werden, weil sonst Passivität, Resignation, Hoffnungslosigkeit und ein entpolitisiertes Demokratiebewusstsein die Folge sein können, die es ja gerade zu überwinden gilt, damit demokratische Erziehung und politische Bildung pädagogisch bildend werden können, einen subjektiven Sinn erfahren und eine politische Dimension erreichen. Es sind unterrichtlich Fragen zu stellen, wie sich die Schule demokratisch und emanzipatorisch weiterentwickeln kann und welche Voraussetzungen dafür notwendig sind, wie eine Gesellschaft strukturiert sein müsste, die dies ermöglicht und wie Politik ihrem ureigenen Anspruch nach politischer Bildung gerecht werden kann. Dabei geht es aber immer auch um Reflexionen, wie das eigene Denken und auch das Handeln im Rahmen der demokratischen Erziehung und politischen Bildung in Herrschafts- und Machtverhältnisse eingebunden sind, aber auch welche neuen Lehr- und Lernformen zu einem neu definierten Verständnis einer kritischen Demokratiebildung bzw. politischen Bildung in der Schule mehr Chancen bieten. Möglicherweise hilft zur Annäherung an dieses Ziel die Auseinandersetzung (nicht Übernahme) mit dem pädagogischen Leitbild der niederländischen Erziehungswissenschaftlerin Claudia Ruitenberg, die in Kanada lehrt, etwas weiter. Ihr Leitbild ist die zivile Spaßverderber*in, die sich empören kann, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten gewaltlosen Widerstand leistet und jeden Kompromiss verweigert, der ungerechtfertigte Ungleichheit ablehnt, sodass Kompromisse auf der Grundlage der Anerkennung von Gleichheit abgeschlossen sein müssen (Ruitenberg 2018, zit. n. Hedtke, 2019, S. 12).

Fazit

Sollen die Ansprüche der hier genannten Lehr- bzw. Kernlehrpläne oder sonstiger administrativer Forderungen nach politischer Bildung und demokratischer Erziehung annähernd unterrichtlich erfüllt werden und Schule als Ort des Demokratie-Lernens verstanden werden, dann gehört schon alleine zu einer Beschreibung eines solchen Unterfangens, dass die verschiedenen Facetten und Elemente politischer Bildung und demokratischer Erziehung mit den verschiedenen Demokratiekomposita in deren internen Ausdifferenzierungen als normative Ansprüche in pädagogischer Absicht wahrgenommen und analysiert werden und von anderen konzeptionellen Vorstellungen, die sowohl darunter zu subsumieren sind als auch solche, die damit konfliktieren, thematisiert und bearbeitet werden. Unter den Gesichtspunkten des Aktualitäts- und Kontroversitätsgebotes und unter Beachtung von Wissenschaftspropädeutik ist ein solcher Unterricht im Fach Sozialwissenschaften aufgerufen, nicht nur den aktuellen gesellschaftlichen Kontext der Thematik zu berücksichtigen, sondern auch die Kontroversen, die es über die Konzeptualisierungen politischer Bildung und demokratischer Erziehung gibt, in unterrichtsangemessener Reduktion aufzugreifen, weil sie unverzichtbare Verstehensbedingungen verdeutlichen

und didaktische Anleitungen für notwendige problemhaltige Fragestellungen in Bezug auf die Ziele politischer Bildung und demokratischer Erziehung liefern. Sollen Schüler*innen die Begriffshülsen der verschiedenen Verständnisse der Demokratiekomposita in ihrer Inhaltslosigkeit und Unbestimmtheit nicht nur reproduzieren und damit den Bildungsauftrag der Fächer Sozialwissenschaften und Politik verfehlen, ist es notwendig, diese Leerstelle zu füllen und damit auch die Frage nach der daraus folgenden Bildungspraxis zu stellen, weil sich auch so Optionen eröffnen, ein solches Fehlverstehen, eine solche substanzielle Entleerung von Ansprüchen vom Kopf auf die Füße zu stellen und nach einer angemessenen Form eines politischen Engagements für (welche) Demokratie in differenzierter Weise zu fragen. Es wäre fatal, wenn weiterhin Demokratiebestimmungen im Zusammenhang mit Erziehungs- und Bildungsprozessen zwar inflationär im Kontext von Symbolpolitik gebraucht würden, aber fundierte inhaltliche und konzeptionelle Bestimmungen und Abgrenzungen für die Schüler*innen ausblieben. Deshalb sollen die vorgenommenen Darlegungen in der hier präsentierten Form konkrete Hilfen zur Ausrichtung und Reflexion eines politisch bildenden Unterrichts und einer demokratischen Erziehung im Unterricht und über ihn hinaus anbieten, die die zentralen Unterscheidungs- und Bestimmungsmerkmale im Sinne der Klärung ihrer Bedeutsamkeit einbeziehen. Angesichts der Tatsache, dass es per Anspruch um demokratische Erziehung und politische Bildung in der Schule geht, gehört unbedingt zu einem solchen Unterricht dazu, dass unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Schüler*innen die Institution Schule als System und organisationspädagogische Einheit unter Einbeziehung ihrer gesellschaftlichen Funktionen untersucht wird. Die einschränkenden und ver hindernden Elemente und Mechanismen für demokratische Erziehung und politische Bildung sollten reflektiert werden können, wobei auf die in Lehrplänen vorgegebenen Ziele, Inhalte und Kompetenzen durchaus in kritischer Analyse zurückgegriffen werden kann. Bisher liegt in einem solchen Vorgehen ein zu wenig beachteter Akzent, der deshalb neben den notwendigen begrifflichen Klärungen zu berücksichtigen ist, zumal er die unmittelbare institutionelle Lebenswelt der Lernenden betrifft. Gerade der Bearbeitung von Widersprüchen in ihrer Gleichzeitigkeit und strukturellen Bedingtheit, aber auch die Eröffnung von alternativen politischen und pädagogischen Perspektiven ist in einem Schulsystem der scheinbaren Alternativlosigkeit besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Auch demokratische Erziehung und politische Bildung in ihren jeweiligen Ausformungen sind von kritischer Reflexion nicht auszuschließen, vor allem im Hinblick auf die institutionelle Praxis in der Schule. Nur unter Beachtung der Hemmnisse des real existierenden Systems Schule bestehen überhaupt Möglichkeiten, dass politischer bzw. sozialwissenschaftlicher Unterricht einen bescheidenen Beitrag zur Verwirklichung der in der Aussage von Oskar Negt enthaltenen pädagogischen Aufforderung leisten können: *„Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter hinein“* (Negt 2010, S. 174, i. Orig. kursiv). Vielleicht

gelingt es unter Beachtung dieser zentralen Voraussetzung ja, die Schüler*innen über die Schule hinaus zu motivieren, dass sie sich mit ihren Vorstellungen über die Demokratie, über die pädagogischen Wege dorthin einbringen und sich an ihrer Beibehaltung und Erneuerung in kollektiver Selbstbestimmung beteiligen. Für die Lehrenden in den Fächern der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung bedeutet das, dass sie sich um „didaktische Souveränität“ (Steffens 2016, S. 76) mit den Lernenden als Ko-Produzentinnen und -Produzenten von Unterricht verstärkt bemühen sollten, um nicht auf Fitnesstrainer für den Kompetenzerwerb reduziert zu werden. Das bedeutet auch, sich einer ausschließlich hegemonial bestimmten Zurichtung von Lehr-Lernprozessen und einer dominierenden und vereinnahmenden Finalisierung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts durch die Überprüfungsform Zentralabitur soweit wie formal möglich und soweit verantwortbar gegenüber den Lernenden wie nötig zu entziehen, um sich nicht in deprofessionalisierender Weise nur in subalterne Handlungsmuster einbinden zu lassen, eine Depotenzierung des eigenen fachlichen und fachdidaktischen Könnens und eine Dequalifizierung der Lernenden in Kauf zu nehmen. Es reicht daher nicht, nur unzufrieden zu sein, weil ein resignatives Abwenden und Hinnehmen von Setzungen, die Ausdruck eines Herstellungs-, Machbarkeits- und Kontrollwahns bei einer damit verbundenen Untergrabung der Subjekthaftigkeit der Schüler*innen sind, keine Vorbilder für politische Engagements junger Menschen sind. Insofern bedarf es subversiv-pädagogischer Interpretationen als Option einer Entunterwerfung und einer Analyse solcher Hemmnisse politischer bzw. sozialwissenschaftlicher Bildung. Kritikfähigkeit und kritisches Denken sollten den Schüler*innen seitens der Lehrenden vorgelebt werden:

„Kritisches Denken besteht ... darin, Vorgefundenes in neuem Licht erscheinen zu lassen, neue Sichtweisen auf einen Gegenstand zu erlauben und damit gewissermaßen einen Raum zu öffnen, in dem die Möglichkeit einer anderen Welt aufscheint.“ (Oeftering 2016, S. 123)

Damit wäre eine wichtige Voraussetzung für ein Gelingen demokratischer Erziehung und politischer Bildung geschaffen. Erst so können die vorhandenen Freiräume genutzt werden, um sie für dieses Anliegen zu nutzen, zu erweitern und zu entwickeln.

Literatur

- Abendroth, W. (1975): Demokratie als Institution und Aufgabe, in: Derselbe: Arbeiterklasse, Staat und Verfassung – Materialien zur Verfassungsgeschichte und Verfassungstheorie der Bundesrepublik, Frankfurt/M.
- Abendroth, W. (2008): Demokratie als Institution und Aufgabe, in: Gesammelte Schriften, Bd. 2, 1949-1955, Hrsg. von Buckmiller, M. / Perels, J. / Schöler, U., S. 407-416
- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969, Hrsg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt/M.
- Adorno, T. W. (1997): Negative Dialektik, in: Derselbe: Gesammelte Schriften Band 6: Negative Dialektik, Jargon der Eigentlichkeit, Frankfurt/M., S. 7-412
- Adorno, T. W. (1997a): Kritik, in: Derselbe. Gesammelte Schriften Band 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II, Frankfurt/M., S. 785 ff.
- Barp, C. / Engartner, T. (2019): Haltung statt Zurückhaltung, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 10/2019, S. 11-14
- Benner, D. (2004): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer inovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80 (2004), S. 163-181
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4/2015, S. 481-496
- Benner, D. / Hellekamps, S. (2004): Staatspädagogik/Erziehungsstaat, in: Benner, D. / Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel, S. 946-976
- Bernhard, A. (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Hohengehren
- Bernhard, A. (2019): Sozialisation der Kälte – über das „frierende Unzu Hause“ und seine Kühlelemente, in: Eble, L. / Kunert, S. (Redaktion): Soziale Kälte. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven, H. 6/2019, Hohengehren, S. 19-36
- Bittlingmayer, U. H. / Sahrai, D. (2014): Kritikinstrument oder perfide Herrschaftssicherung. Differenzen und Gemeinsamkeiten im Bildungsverständnis zwischen Bourdieu und der Frankfurter Schule, in: Bauer, U. et al. (Hrsg.): Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus, Bielefeld, S. 215-250
- Bloch, E. (1980): Abschied von der Utopie, Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg, S. 14-25
- Bourdieu, P. / Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart
- Bourdieu, P. / Wacquant, L. (1996): Reflexive Anthropologie, Frankfurt/M.
- Bremer, H. / Kleemann-Göring, M. (2010): Demokratiepädagogik oder politische Bildung? Gegensatz oder falsche Alternative?, in: Außerschulische Bildung, H. 3/2010, S. 226-233
- Buchstein, H. (2001): Jürgen Habermas, in: Massing, P. / Breit, G. (Hrsg.): Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen, Schwalbach/Ts., S. 253-268
- Buestrich, M. / Wohlfahrt, N. (2008): Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 12-13/2008, S. 17-24
- Burchardt, M. / Krautz, J. (2019): Vorwort, in: Dieselben (Hrsg.): Im Hamsterrad: Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck. Time for Change? Teil II, München, S. 7-10
- Butterwegge, C. (2018): Die soziale Spaltung und der Erfolg des Rechtspopulismus, in: Butterwegge, C. / Hentges, G. / Lösch, B. (Hrsg.) Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus, Weinheim/Basel, S. 40-62
- Butterwegge, C. (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland, Weinheim/Basel
- Claußen, B. / Shabaz, M. (2004) (Hrsg.): Politische Bildung mit Unterrichtsstunden?! Praxiserfahrungen, Planungskriterien und Entwurfsbeispiele in kritischer sozialwissenschaftlich-fachdidaktischer Reflexion, Hamburg

- Caruso, M. / Schatz, S. (2018): Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 13-14/2018, S. 4-11
- Contesse, D. et al. (Hrsg.) (2019): *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, Berlin
- Crouch, C. (2008): *Postdemokratie*, Frankfurt/M.
- Demirović, A. (2011): *Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens*, in: Lösch, B. / Thimmel, A. (Hrsg.): *Kritische politische Bildung – Ein Handbuch*, Bonn, S. 65-76
- Deppe, F. (2008): *Krise der Demokratie – auf dem Wege zum autoritären Kapitalismus*, in: Deppe, F. / Schmitthenner, H. / Urban, H.-J. (Hrsg.): *Notstand der Demokratie. Auf dem Weg in einen autoritären Kapitalismus*, Hamburg, S. 10-45
- Dörre, K. (2018): *Demokratische Klassenpolitik – eine Antwort auf den Rechtspopulismus*, in: Butterwegge, C. / Hentges, G. / Lösch, B. (Hrsg.): *Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus*, Weinheim/Basel, S. 120-141
- Dörre, K. (2019): *Demokratie statt Kapitalismus oder: Enteignet Zuckerberg*, in: Ketterer, H. / Becker, K. (Hrsg.): *Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa*, Berlin, 2019, S. 21-51
- Eberl, O. / Fischer-Lescano, A. (2006): *Der Kampf um ein demokratisches und soziales Recht. Zum 100. Geburtstag von Wolfgang Abendroth*, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, H. 5/2006, S. 577-585
- Fausser, P. (2009): *Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen Verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung*, in: Beutel, W. / Fausser, P. (Hrsg.): *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*, Schwalbach/Ts., S. 17-42
- Fausser, P. (2017): *Demokratiepädagogik*, in: Lange, D. / Reinhardt, V. (Hrsg.): *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung*, Band 1, Baltmannsweiler, S. 90-102
- Fischer, S. (2019): *Was denken angehende Politiklehrerinnen und Politiklehrer über Rechtsextremismus?*, in: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, H. 3/2019, S. 341-354
- Foucault, M. (2000): *Die Gouvernementalität*, in: Bröckling, U. U. / Krasmann, S. / Lemke, T. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt/M., S. 41-67
- Friedrichs, W. (2013): *Das schwierige Versprechen der politischen Bildung: die Förderung von Beteiligungsmöglichkeiten in der herausgeforderten Demokratie*, in: Buchstein, H. (Hrsg.): *Das Versprechen der Demokratie*, Baden-Baden, S. 293-311
- Gagel, W. (1983): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*, Opladen
- Gessner, S. (2018): *Politische Ideen: Chancen für die politische Bildung*, in: Juchler, I. (Hrsg.): *Politische Ideen und politische Bildung*, Wiesbaden, S. 101-116
- Gill, T. / Achour, S. (2019): *„Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder“*. Extremismusprävention und politische Bildung, in: *Journal für politische Bildung*, H. 2/2019, S. 32-36
- Grammes, T. (2017): *Erziehung zum Staatsbürger*, in: Lange, D. / Reinhardt, V. (Hrsg.): *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung*, Band 1, Baltmannsweiler, S. 67-78
- Grammes, T. / Welniak, C. (2012): *Politische Erziehung*, in: Sandfuchs, U. et al. (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*, Bad Heilbrunn, S. 676-681
- Gruschka, A. (2007): *Erziehung in und durch die Schule – Streifzüge durch unbeachtetes Terrain*, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2006, Frankfurt/M., S. 171-192
- Habermas, J. (1985): *Dialektik der Rationalisierung*, in: Derselbe: *Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V*, Frankfurt/M., S. 167-209
- Habermas, J. (1989): *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt/M., S. 367 ff.
- Habermas, J. (1996): *Über den Zusammenhang von Rechtsstaat und Demokratie*, in: Derselbe: *Die Einbeziehung des Anderen*, Frankfurt/M. 1996, S. 299 ff.
- Hafeneger, B. / Sturzenhecker, B. / Wohnig, A. (2009): *Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Kommentare zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung*, in: *Journal für politische Bildung*, H. 2/2019, S. 10-49
- Hedtke, R. (2019): *Wirtschaft gestalten lernen: Partizipatorisches Potenzial oder pädagogisches Placebo?*, in: *Politisches Lernen*, H. 1-2/2019, S. 4-14
- Heitmeyer, W. (2018): *Autoritäre Versuchungen: Signaturen der Bedrohung 1*, Frankfurt/M.
- Henkenborg, P. (2009): *Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung*, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, H. 3/2009, S. 277-291
- Heydorn, H.-J. (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M.
- Himmelmann, G. (2006): *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schwalbach/Ts.
- Honneth, A. (2012): *Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3/2012, S. 429-442
- Hufer, K.-P. (2016): *Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin*, Bonn
- Hufer, K.-P. / Menke, B. / Overwien (2013): *Kompetenzen in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung – eine Definition*, in: Hufer, K.-P. et al. (Hrsg.) *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., S. 65-68
- Jörke, D. (2004): *Die Agonalität des Demokratischen: Chantal Mouffe*, in: Flügel, O. / Heil, R. / Hetzel, A. (Hrsg.): *Die Rückkehr des Politischen. Demokratietheorien heute*, Darmstadt, S. 164-184
- Jörke, D. (2010): *Das Versprechen der Demokratie und die Grenzen der Deliberation*, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, H. 3-4/2010, S. 269-290
- Jörke, D. (2011): *Demokratie in neuen Räumen. Ein theoretisch-geschichtlicher Vergleich*, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, H. 1/2011, S. 7-19
- Kernlehrplan (KLP SW) *Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft* (2014), hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf

- Kerschensteiner, G. (1966): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, in: Derselbe: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 1, Paderborn, S. 5-88 (vormals 1901)
- Krautz, J. (2019): Rasender Stillstand: Eine Typologie des schulischen Hamsterrads, in: Burchardt, M. / Krautz, J. (Hrsg.): Im Hamsterrad. Schule zwischen Überlastung und Anpassungsdruck, München, S. 15-26
- Lange, D. (2019): Ein wichtiger Teil der Schulkultur, in: Erziehung und Wissenschaft, H. 07/08 2019, S. 10-11
- Lederer, B. (2014): Kompetenz oder Bildung, Innsbruck
- Leser, C. (2011): Politische Bildung in und durch Schule, Wiesbaden
- Leser, C. (2018): Demokratische Erziehung im Kontext pädagogischer Antinomien. Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung im Unterricht, in: Budde, J. / Weuster, N. (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden, S. 75-92
- Lösch, B. (2005): Deliberative Politik. Moderne Konzeptionen von Öffentlichkeit, Demokratie und politischer Partizipation, Münster
- Lösch, B. (2006): Worauf es ankommt. Die Wiedergewinnung einer kritischen Theorie politischer Bildung, in: Praxis Politische Bildung, H. 1/2006, S. 30-35
- Lösch, B. (2011): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung, in: Lösch, B. / Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn, S. 115-127
- Lösch, B. (2013): Ist politische Bildung per se kritisch?, in: Widmaier, B. / Overwien, B. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 171-179
- Mouffe, C. (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft, in: Nonhoff, M. (Hrsg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, Bielefeld, S. 41-53
- Mouffe, C. (2010): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Bonn
- Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen
- Nonhoff, M. (2007): Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie – Einleitung, in: Derselbe (Hrsg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, Bielefeld, S. 7-23
- Nonnenmacher, F. (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System, in: Kluge, S. / Steffens, G. / Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2009; Entdemokratisierung und Gegenauflärung, Frankfurt/M., S. 269-279
- Nonnenmacher, F. (2011): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts, in: Lösch, B. / Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn, S. 459-470
- Oeffering, T. (2016): Kritik und Widerstand aus politiktheoretischer Perspektive, in: Reheis, F. et al. (Hrsg.): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 122-129
- Pollmanns, M. (2019): Ein Morgenkreis und die Umstände schulischer Erziehung. Von der Einführung in und Desensibilisierung gegen die Widersprüche bürgerlicher Gesellschaft, in: Kritische Pädagogik, H. 6, Soziale Kälte, Hohengehren, S. 79-93
- Priester, K. (2014): Mystik und Politik. Ernesto Laclau, Chantal Mouffe und die radikale Demokratie, Würzburg
- Rancière, J. (1996): Demokratie und Postdemokratie, in: Badiou, A. / Rancière, J.: Politik der Wahrheit, Wien, S. 119-156
- Referenzrahmen Schulqualität NRW (2020): Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, Düsseldorf (Hrsg.), Schule in NRW Nr. 9051, Düsseldorf (www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf; 20.10.2020)
- Reichenbach, R. (1994): Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs, Bern
- Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster et al.
- Reinhardt, S. (2009): Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 1/2009, S. 119-125
- Reinhardt, S. (2013): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder ergänzende Konzepte?, in: Bremer, H. et al. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim/Basel, S. 239-249
- Reinhardt, S. (2016): Kritische politische Bildung, in: Schippeling, A. / Grunert, C. / Pfaff, N. (Hrsg.): Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder, Opladen/Berlin/Toronto, S. 241-254
- Richter, H. (2000): Zwischen Sitte und Sittlichkeit. Elemente der Bildungskritik und pädagogischen Handlungstheorie in Jürgen Habermas' kommunikativer Vernunfttheorie, Berlin
- Richter, H. / Röken, G. (2016): „Reflektierte pädagogische Kompetenz“ oder „pädagogische Bildung“ als Leitziel für den Pädagogikunterricht?, in: PädagogikUnterricht, H. 1/2016, S. 10-31, H. 2/2016, S. 32-47
- Rieger-Ladich, M. (2019): Bildungstheorien. Eine Einführung, Hamburg
- Rihm, T. (2006): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln, in: Derselbe (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen, Wiesbaden, S. 393-428
- Rieger-Ladich, M. (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz
- Röken, G. (1987) Die Individualpsychologie – ein Thema für den Pädagogikunterricht?, in: PädagogikUnterricht, H. 4/1987, S. 21-41
- Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster
- Röken, G. (2014): Demokratie-Lernen als Bestandteil des Pädagogikunterrichts, in: PädagogikUnterricht, H. 2/3 2014, S. 64-84
- Röken, G. (2014a): Zwanzig Thesen zur Revitalisierung eines politischen Politikunterrichts, in: Politisches Lernen, H. 1-2/2014, S. 58-63
- Röken, G. (2017): Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes. Konturen einer klärenden Ortsbestimmung auf allgemeiner Grundlage, in: Bubbenzer, K. / Rühle, M. / Schützenmeister, J. (Hrsg.): Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogik als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes, Münster/New York, S. 143-180

- Röken, G. (2018): Pädagogikunterricht in der Concorde-Falle? Oder: Gibt es noch Möglichkeiten die administrativ aufgestellten Fallen für den Pädagogikunterricht und die damit einhergehende Depotenzierung pädagogischer Bildung zu verhindern oder zu überwinden? Wenn ja – wie?, in: Schützenmeister, J. / Wortmann, E. (Hrsg.): Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur, Münster/New York, S. 101-149
- Röken, G. (2019): Kritische Bildung. Eine unverzichtbare Notwendigkeit oder eine Tautologie? Einführung in Grundlagen einer solchermaßen bestimmten Ausrichtung des Pädagogikunterrichts, in: Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung, Konzepte und Unterrichtsbeispiel zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Baltmannsweiler, S. 158-196
- Ruitenbergh, C. W. (2018): Learning to be Difficult. Civic Education an Intransigent Indignation, in: On education, Journal for Research and Debate 1/2018, S. 1-4
- Salomon, D. (2012): Der Bürger als Edelmann. Zur Kritik liberaler und postdemokratischer Konzepte des politischen Subjekts, in: Nordmann, J. / Hirte, K. / Ötsch, W. O. (Hrsg.): Demokratie! Welche Demokratie? Postdemokratie kritisch hinterfragt, Marburg, S. 113-137
- Salomon, D. (2015): Soziale Demokratie und politische Bildung. Die Postdemokratiedebatte als Ausgangspunkt, in: Politik unterrichten, H. 1/2015, S. 11-15
- Salomon, D. (2017): Zum Begriff und Geschichte der (sozialen) Demokratie, in: Eberl, O. / Salomon, D. (Hrsg.): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie, Wiesbaden, S. 89-107
- Sander, W. (1985): Politische Bildung als Fach und Prinzip, in: Derselbe: Politische Bildung in den Fächern der Schule, Stuttgart, S. 7-33
- Sander, W. (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Derselbe: Handbuch politische Bildung, 3. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 13-47
- Sander, W. (2019): Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 2/2019, S. 93-111
- Sander, W. (2019a): Der Beitrag der politischen Bildung zur Allgemeinbildung, in: Böttcher, W. / Heinemann, U. / Priebe, B. (Hrsg.): Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule, Hannover, S. 202-211
- Schäfer, A. / Vehrkamp, R. / Gagné, J. F. (2013): Prekäre Wahlen. Milieus und soziale Selektivität de Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013, Studie der Bertelsmann Stiftung
- Schmidt, M. G. (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung, Bonn
- Steffens, G. (2016): „Gerade die Aufmerksamkeit aufs Subjekt fordert – so ist heute zu betonen – eine an der Welt interessierte politische Bildung“, in: Pohl, K. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts., S. 70-85
- The Millenial Dialogue Report. A Pilot Study. Germany, Italy, Poland (2018), in: The Foundation For European Progressive Studies. The Millenial Dialogue (www.millennialdialogue.com/media/1072/germany-italy-poland-report.pdf; 21.4.2020)
- Wagner, T. (2011): Demokratie als Mogelpackung. Oder Deutschlands Weg in den Bonapartismus, Köln
- Waschkuhn, A. (1998): Demokratietheorien. Politiktheoretische und ideengeschichtliche Grundzüge, München/Wien
- Wehling, H.-G. (1977): Der Beutelsbacher Konsens, in: Schiele, S. / Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 179-180
- Westphal, M. (2018): Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 13-14/2018, S. 12-17
- Westphal, M. (2018a): Die Normativität agonaler Politik: Konfliktregulierung und Institutionengestaltung in der pluralistischen Demokratie, Baden-Baden
- Westphal, M. (2019): Politische Gegnerschaft und politischer Streit: Was ist legitim. Vortrag am 26. September im Haus am Maiberg in Heppenheim bei der Tagung „Neutralität ist auch keine Lösung! Politische Bildung und politisches Handeln in Zeiten wachsender Polarisierungen“
- Widmaier, B. (2015): Soziales Lernen, Politische Bildung und politische Partizipation, in: Götz, M. / Widmaier, B. / Wohnig, A. (Hrsg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für die politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 15-26
- Widmaier, B. (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung – wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung, in: Hessische Blätter, H. 3/2018, S. 258-266
- Wohnig, A. (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden
- Zandonella, M. (2019): Demokratie ist nicht gleich Demokratie, in: Forum politische Bildung, H. 44/2019, Demokratiebewusstsein stärken, S. 5-14
- Zurstrassen, B. (2019): Politische Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Polarisierung. Vortrag im Rahmen der Tagung „Neutralität ist auch keine Lösung: Politische Bildung und politisches Handeln in Zeiten wachsender Polarisierung“ am 27. September 2019 im Haus am Maiberg in Heppenheim, S. 1-25