

„Ich möchte es ... riskieren, auf einem Bein stehend, zu sagen, was ich mir zunächst unter *Erziehung* überhaupt vorstelle. Eben nicht so genannte Menschenformung, weil man kein Recht hat, von außen einen Menschen zu formen; nicht aber auch bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan wird, sondern die *Herstellung eines richtigen Bewußtseins*. Es wäre zugleich von eminenter politischer Bedeutung; seine Idee ist, wenn man so sagen darf, politisch gefordert. Das heißt: eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft der Mündigen vorstellen“ (Adorno, 1971, S. 107, Hervorhebung im Original).

## **Demokratie-Lernen im Pädagogikunterricht vor neuen Herausforderungen und konkrete unterrichtliche Handlungsvorschläge zu deren Bewältigung in der Praxis des Pädagogikunterrichts**

Dr. Gernod Röken

### **Einleitung**

Der Schwerpunkt des Heftes 2/2019 des „Journal für politische Bildung“ 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 pädagogische Konzepte stecken, die sich voneinander unterscheiden (vgl. Hafenecker/Sturzenhecker/Wohnig, 2009, S. 10 ff.) und keinesfalls alle das Gleiche meinen. Zwar lassen sich Begriffe nicht stillstellen und sind auf eine Kontextualisierung angewiesen, aber trotzdem können sie nicht beliebig ausgelegt werden, sondern bedürfen der Klärung. Insofern sind solche und weitere aktuelle Diskussionen um fachlich korrekte Begriffsbestimmungen einschließlich der sich daran anschließenden konzeptionellen Vorstellungen und deren Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten aufzugreifen, weil sie direkte Auswirkungen auf das Unterrichtsfach Pädagogik haben, wenn es – wie im Kernlehrplan Erziehungswissenschaft (KLP EW, 2014, S. 28) gefordert – darum geht, Demokratie-Lernen zu behandeln und dafür entsprechende Kompetenzen auszubilden, die dann das Denken und Handeln der Schüler\*innen bestimmen sollen. Dies ist auch deshalb wichtig, weil viele aktuelle pädagogische Diskussionen um den Begriff des Demokratie-Lernens kreisen, er damit eine gewisse Karriere gemacht hat, aber eben auch einen Container-Begriff darstellt, hinter dem sich unterschiedliche pädagogische Vorstellungen eines solchen Lernens verstecken und damit Illusionen wecken und Widersprüche verdecken. Die Möglichkeit, Demokratie-Lernen als willkürlich zu bestimmende Begriffsschablone zu nutzen, erklärt vermutlich auch den Erfolg dieser Bezeichnung 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 im KLP EW mit dieser Formulierung 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 bedrohende Prozesse und Entwicklungen pädagogisch eindämmen könne. Da Demokratie-Lernen inzwischen zu einer Hülse geworden ist, die mehr vernebelt als sie klärt, gilt es, diesen Einheitsbegriff aufzuarbeiten, seine glatte Oberflächenpolitur zu hinterfragen, seine verschiedenen Komponenten zu benennen und nicht aus Nachlässigkeit oder ideologischer Absicht darauf zu verzichten. So erst kann die leicht eingängige Kurzformel verstanden und in aufgeklärter und sachlich richtiger und kompetenter Weise Schüler\*innen des Faches Pädagogik präsentiert werden, weil sie ein Recht darauf haben, dass ihnen nicht vorenthalten wird, worum es bei diesem Überredungsbegriff in seiner Vielschichtigkeit wirklich geht. Deshalb ist eine Selbstvergewisserung über das Wie und Was dieser pädagogischen Formel notwendig, und zwar unter Berücksichtigung des Diskurses über die Möglichkeiten und Grenzen, Demokratie als soziale und pädagogisch vorzubereitende und untermauernde Praxis im Pädagogikunterricht zu lernen und nach den erzieherischen und bildenden Dimensionen dieses Leitbegriffes zu fragen. Insofern soll in diesem Beitrag eine analysierende Rahmenbestimmung dieses Elements des KLP EW im Hinblick auf seine *unterrichtliche Realisierung* vorgenommen werden, um die Komplexität des Gegenstandes an sich und damit in seinen sich wandelnden Bedeutungsakzenten und Verschiebungen zu erfassen, um ihn vor einem geklärten sachanalytischen Hintergrund dann in eine relevante unterrichtliche Problemstellung zu bringen. Diese soll anschließend genutzt werden, um zur Planung und unterrichtlichen Inszenierung des Pädagogikunterrichts zu diesem Inhalt Vorschläge zu unterbreiten. Um fachliche Korrektheit zu gewährleisten, geschieht dies notwendigerweise vor dem Hintergrund relevanter Diskursverschiebungen im Bereich des Demokratie-Lernens und der zu Beginn angedeuteten „babylonischen Sprachverwirrung“ innerhalb dieses Unterrichtsgegenstandes. Dabei besteht die Notwendigkeit, diese Veränderungen zu berücksichtigen sowie mit differenzierten Klärungen und einer unterrichtlichen Neuausrichtung darauf zu reagieren. Allerdings muss die Spannung ausgehalten werden, dass Demokratie-Lernen einerseits nicht als beliebiger Begriff verstanden werden darf, aber andererseits auch keine Letztfestlegung als definitive Fixierung möglich ist, da eine Dynamik in der Diskussion nicht befriedet werden sollte und dem Anspruch des Demokratie-Lernens auf Weiterentwicklung nicht entspreche und dem bleibenden Auftrag der Weiterentwicklung der Demokratie nicht gefolgt werden könnte. Um daher die notwendigen Bestimmungen annäherungsweise und nie endgültig vorzunehmen, soll es in diesem Beitrag zuerst um die Frage gehen, welche Kontinuitäten in der unterrichtlichen Behandlung des Demokratie-Lernens noch bestehen, welche begrifflichen Grundlagen sich aber deutlich verändert haben und im Rahmen einer unterrichtsbezogenen Sachanalyse dann neu bestimmt und abgegrenzt werden müssen, ohne dabei die Besonderheiten des Pädagogikunterrichts zu vernachlässigen. Dazu werden im Hinblick auf die neu einzubeziehenden bildungstheoretischen Voraussetzungen kurze Skizzierungen der differenten Ansätze vorgestellt, die den Lehrenden im Fach Orientierung und Hilfe geben und sich jenseits von Abbilddidaktik als Leitfaden verstehen, präzise Bestimmungen und Ausschärfungen unter dem Gesichtspunkt einer sachgerechten und präzisen Analyse den Schüler\*innen bei den Schüler\*innen zu erreichen, die diesen Orientierung in diesem Feld vermittelt. Der Unterrichtsbezug wird nicht nur durch eine eigenständige Modellierung gegen Ende der Darstellung vorgenommen, sondern auch zwischendurch sind jeweils kurze Hinweise enthalten, wie eine

unterrichtliche Verwirklichung – selbstverständlich ohne die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen berücksichtigen zu können – sich ereignen könnte. Zum Abschluss der Darstellung erfolgt vor einem abschließenden Fazit dann eine Skizzierung einer Unterrichtssequenz, die sich diesen gravierenden Veränderungen in der Diskussion über das Demokratie-Lernen so stellt, dass sie in der Unterrichtspraxis in bildender Absicht berücksichtigt werden können und sollten. Diese Sequenz stellt selbstverständlich nur einen Vorschlag dar. Weitere unterrichtsbezogene Hilfen befinden sich im Anhang.

### **Anknüpfung an bisherige Ausführungen zur unterrichtlichen Bearbeitung des Demokratie-Lernens im Pädagogikunterricht und Hinweise zur Neuorientierung**

Im Heft 2/3 2014 der Zeitschrift PädagogikUnterricht (Röken, 2014) habe ich in grundlegender Weise verdeutlicht, wie den Ansprüchen des Kernlehrplans Erziehungswissenschaft zur Verankerung des Demokratie-Lernens im Pädagogikunterricht entsprochen werden kann, um mit einer geklärten Bestimmung der Begrifflichkeiten fachlich korrekt und fachdidaktisch sinnvoll und unter Einlösung des Anspruchs der Wissenschaftspropädeutik (vgl. Wortmann, 2009) den Pädagogikunterricht gestalten zu können. Daran soll hier in einem ersten Zugriff im Hinblick auf eine weiterhin bestehende unterrichtliche Relevanz angeknüpft werden. Auch die Notwendigkeit des Demokratie-Lernens in der Schule ist 2014 ist nicht nur für den Pädagogikunterricht, sondern auch grundsätzlich dargelegt worden. Allerdings konnte zu dieser Zeit vielleicht antizipiert werden, dass sich die Dringlichkeit eines solchen Bildungs- und Erziehungsauftrages noch einmal erheblich verstärken würde. Aber 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 Versuchungen zu nutzen weiß (vgl. ebd., S. 182 ff.). Insofern hat sich auch der Legitimationsdruck erhöht, sich mit schulischerseits mit Demokratie-Lernen zu beschäftigen und analytische Klarheit zu verschaffen. Dieser Notwendigkeit, Demokratie-Lernen unter veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen und begrifflichen Neubestimmungen in vertiefender Weise im Pädagogikunterricht zu verankern, stellt sich dieser Beitrag insgesamt, aber vor allem durch seinen konkreten unterrichtlichen Bezug.

Da einige der 2014 verdeutlichten Zusammenhänge und Bestimmungen zum Demokratie-Lernen weiterhin ihre Gültigkeit haben und Grundlagen für eine differenzierende Einführung in diese Thematik im Pädagogikunterricht sind, bedarf es einer Klärung. Diese ist notwendig, um der Präzision wissenschaftlichen Denkens und Argumentierens zu entsprechen und den Tücken fehlerhafter Begriffsbestimmungen zu entgehen, um aber dann vor diesem Hintergrund notwendige Veränderungen in aktualisierender Absicht zu verdeutlichen und sie als Ergänzungen in die unterrichtliche Beschäftigung aufzunehmen. Auf dieser Grundlage und von ihr ausgehend, wird eine Neubestimmung von Konzeptionen und

Begriffen trotz einer nicht völlig zu beseitigenden Strittigkeit in den Nuancen der Verständnisse vorgenommen, sodass damit Klarheit und Sicherheit für Lehrer\*innen und Schüler\*innen im Pädagogikunterricht erreicht werden kann.

### **Demokratische Erziehung – Kontinuität im Verständnis**

Es sei im Sinne eines beibehaltenen und 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 Mitwirkung auffordert. Mit Roland Reichenbach ist festzuhalten, dass demokratische Erziehung auf Moral rekurriert (im Gegensatz zur politischen Bildung, der es um die strittigen Dinge in der Politik geht) und auf das richtige Verhalten abzielt, das aber vom Handeln zu unterscheiden ist (vgl. Reichenbach, 2013, S. 99). Demokratische Erziehung 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 Georg 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), aber mit Demokratie – in welcher Form auch immer – unvereinbar ist, 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. Deshalb sollte sie sich 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. Demokratische Erziehung (hier ebenso wie die politische Bildung) hat ein anderes Selbstverständnis, ist aber auch in einer Reduktion auf eine Funktion als Krisenhelferin nicht in der Lage, „Brände“ in der demokratischen Substanz zu „löschen“, weil Demokratinnen und Demokraten nicht vom Himmel fallen, sondern von Menschen durch Menschen in pädagogischer Absicht erlernt werden muss. Insofern ist 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 Armin 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, 2004a, 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 Aufklärung, kritische Reflexion und um eine erzieherisch anzubahnde Zielperspektive der Mündigkeit geht, die als Präsupposition in der erzieherischen Fremdaufforderung zu Erreichung von Mündigkeit vorausgesetzt wird, die aber ohne Selbstbestimmung, Selbstermächtigung und Erkenntnis eigener Interessen der Adressaten 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 nicht Widerständigkeit als Einstellungsgrundlage des Verhaltens 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. Dabei bleiben die soziale Spaltung, die Erosion des fürsorgenden und wohlfahrtsstaatlichen Sozialstaates und seine Umgestaltung zu einem aktivierenden Sozialstaat, Armut als Erziehungshemmnis, die Erschwernisse, sich mit demokratischen Verhaltensweisen an der politischen Öffentlichkeit, an der Gestaltung gesellschaftlicher Lebensbedingungen gleichberechtigt teilzunehmen, um nur einige Aspekte zu nennen, nicht unberücksichtigt. Das erfordert auch ein Nachdenken über notwendige Elementarisierungen (jenseits von Simplifizierungen) im Bereich des Demokratie-Lernens und der politischen Bildung, die zu berücksichtigen sind.<sup>1</sup>

Die Perspektive einer so definierten demokratischen Erziehung geht damit deutlich über das Verständnis der Demokratie-Pädagogik (einschließlich eines noch darzustellenden veränderten Verständnisses von Demokratie-Lernen auf der Grundlage der Demokratiepädagogik) hinaus, der es um eine 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 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.

### **Demokratie-Lernen – eine Neubestimmung**

Ist damit der Begriff der „demokratischen Erziehung“ in substanzieller, differenzierender und vertiefender Weise für ein differenziertes Verständnis der Schüler\*innen verortet und so insgesamt eine Kontinuität in der bisherigen Bestimmung – gemeint ist die von 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. Zwar benutzt auch Gerhard Himmelman diesen Begriff, um mit ihm in seinem Ansatz Demokratie als didaktisches Zentrum in demokratiepädagogischer Untermauerung als praktisches und soziales Experiment in Anknüpfung an John Dewey zu legitimieren, aber er schließt damit politische Bildung mit dem Politikbegriff als Kern aus. Dagegen war und ist es immer noch meine Absicht – unabhängig von dieser Begrifflichkeit – 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 2014 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 Konzepte 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 demokratischespezifischen 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 Bürgerhandelns 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 Gerhard Himmelmann im Anschluss an Dewey entwickelte Dreiteilung des Demokratiebegriffs in Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (vgl. zu Dewey, Röken, 2011, Kap. 2.1), wobei der Fokus auf der Lebensform liegt. Die Aktivierung zu zivilgesellschaftlichem Engagement kann als Hauptanliegen beider Konzeptionen angesehen werden (vgl. Wohnig, S. 28). Für den Pädagogikunterricht, der sich ja mit „Demokratie-Lernen“ in der Schule als dem dafür vorgesehenen Ort (KLP EW, S 28) beschäftigen soll, bedeutet das, dass er unter Beachtung des Aktualitätsgebotes sich diesen beiden unterschiedlichen Verständnissen (bei bestehenden Gemeinsamkeiten) des Demokratie-Lernens analysierend zuwenden muss, um sie von der politischen Bildung, der kritischen politischen Bildung und von der Demokratie-Bildung abzugrenzen, weil die Besonderheit des Demokratie-Lernens nur so verstanden und auch beurteilt werden kann. Diese inzwischen vorgenommene Neuausrichtung mit einer Subsumtion von zwei unterschiedlichen Akzentuierungen innerhalb der Demokratiepädagogik muss daher jetzt als Demokratie-Lernen verstanden werden, wenn davon im KLP EW oder anderswo die Rede ist. Durch diese Begriffsverschiebung und Erweiterung müssen bisher vorgenommene Vorschläge zur Beurteilung des Demokratie-Lernens im Pädagogikunterricht (Kersting/Mende/Röken, 2015) daher auch unterrichtlich erweitert und inhaltlich vertieft werden, um der Veränderung gerecht zu werden, aber auch um die Komplexität des Demokratie-Lernens und die damit verbundene Kontroversität und Auseinandersetzung um ein richtiges Verständnis von Demokratie-Lernen und von

politischer Bildung zumindest in Grundzügen nachvollziehen und beurteilen zu können. Mit der hier beschriebenen Veränderung im Verständnis des Demokratie-Lernens 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 auf 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 Versuchungen“ (Heitmeyer, 2018) zu widerstehen.

### **Abgrenzung und Unterscheidung des Demokratie-Lernens zur politischen Bildung und zur kritischen politischen Bildung – eine ergänzende Neuorientierung und deren Relevanz für den Pädagogikunterricht**

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 den Pädagogikunterricht zu verdeutlichen und teilweise neu zu justieren bzw. zu modifizieren. Dabei ist aber wie schon in der Bestimmung demokratischer Erziehung zu verdeutlichen, dass auch die politische Bildung nicht der opulente Alleskönner zur Lösung von gesellschaftlichen, pädagogischen und politischen Problemen ist. Politische Bildung kann und sollte nicht als „Krisenhelferin“ fungieren und missverstanden werden. Vielmehr schafft sie Räume, um Menschen jeden Alters dabei zu begleiten, jene Fähigkeiten auszubilden, um mündig und selbstbestimmt die politischen Verhältnisse zu analysieren, kritisch zu hinterfragen und beurteilen zu können, um sich einzumischen und an der stetigen Weiterentwicklung des Zusammenlebens in der Demokratie mitzuwirken.

Würde politische Bildung nur in der „Feuerwehrfunktion“ als Reaktion, als Abwehr von etwas verstanden, bliebe so zu wenig Zeit für die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns, das eingebunden ist in die jeweils spezifischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Lösch, 2020).

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 2014 ein paar Unterscheidungsmerkmale von politischer Bildung zum Demokratie-Lernen zur Markierung der unterschiedlichen Positionen aufgegriffen werden, ohne dabei auf die für den Pädagogikunterricht nur eingeschränkt relevante Kontroverse zwischen Demokratie-Lernen und Politik-Lernen umfänglich (vgl. Röken, 2011, S. 169 – 235) einzugehen. Eine solche Klärung ist aber unterrichtlich jenseits einer abstrakten Begriffsakrobatik in der Aneignung der jeweiligen Vorstellungen (vgl. Röken, 2014, S. 80 f.) notwendig, um dem Anspruch eines geklärten und korrekten Verständnisses im Umgang mit diesen Begriffen annähernd (niemals abgeschlossen) zu genügen und so dem Auftrag des Pädagogikunterrichts, der die Aufgabe hat, Demokratie-Lernen zu vermitteln (vgl. Röken, 2014, S. 65 ff.), zu entsprechen. Deutlich dürfte aber schon

jetzt geworden sein, dass eine Beschäftigung nur mit den schulpädagogischen Vorstellungen von John Dewey, Lawrence Kohlberg und Hartmut von Hentig angesichts eines viel umfassenderen Verständnisses von Demokratie-Lernen inzwischen nicht mehr ausreicht. Insofern sind unterrichtliche Veränderungen unumgänglich.

Unter Anknüpfung an meine Ausführungen zur Bestimmung politischer Bildung (vgl. Röken, 2014, S. 73) kann man politische Bildung noch 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 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. Die für den Pädagogikunterricht relevante und zur Unterscheidung vom Demokratie-Lernen notwendige ist die der formalen politischen Bildung einschließlich der Politikdidaktik, weil sie sich auf die Schule bezieht und auf dieser Grundlage Unterschiede und Gemeinsamkeiten markiert werden können. Als gemeinsame Aufgabe kann betrachtet werden, dass politische Bildung als *Unterrichtsprinzip* und die damit verbundene Erschließung und Mitreflexion von politischen Sach- und Problemaspekten im jeweiligen fachbezogenen Horizont die Aufgabe aller Fächer ist, damit auch zur Aufgabe des Pädagogikunterrichts (vgl. Sander, 1985, S. 7 ff.) gehört. Darüber hinaus ist der Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes einer historischen und gesellschaftsorientierten pädagogischen Bildung verpflichtet, weil Erziehung und Bildung historisch-gesellschaftlich verfasst sind und Bildung eine politische Dimension enthält (vgl. Röken, 2017, S. 143 ff.). Insofern ist es unter Rückgriff auf dieses Begriffsnetz als Verständnistrümpfen und notwendiges Deutungswissen jetzt notwendig, den Begriff der politischen Bildung in seiner Differenz zum Demokratie-Lernen, das – es sei noch einmal wiederholt – inzwischen ausschließlich demokratiepädagogisch verstanden wird, zu verdeutlichen.

Politische Bildung wird vor allem durch den Gegenstandsbereich des Politischen bestimmt, und zwar in der Aufeinanderbezogenheit von Politik und Bildung. Die jeweiligen begrifflichen Bestimmungen für beide sind ausschlaggebend. Wenn ein weiter Politikbegriff als Grundlage genutzt wird – wie hier vorgeschlagen –, also Politik nicht auf den Staat verkürzt gedacht wird (vgl. die drei Dimensionen des Politischen, Röken, 2014, S. 75) 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 Wissen aus den Bereichen Politologie, Soziologie, Ökonomie und Recht, um das Ringen um verbindliche Regelungen und gesamtgesellschaftlich bzw. kollektiv verbindliche Entscheidungen und damit um Politik als Wesensmerkmal menschlichen Zusammenlebens unter den Bedingungen von Dissens geht, aber eben auch darum, politische Zusammenhänge und Konflikte zu beurteilen, eine

Grundlage zur abgrenzenden Erklärung von einem demokratiepädagogisch durchdrungenen Demokratie-Lernen gefunden. Diesem geht es um demokratisches Verhalten und dessen Aneignung und Internalisierung, um eine soziale Verantwortungserziehung und Hervorbringung demokratischer Bewusstseinsformen im Sinne einer idealen Vorstellung von Demokratie. Politische Bildung dagegen hat die Aufgabe, gesellschaftlich-politische Zusammenhänge und Strukturen zu analysieren (kognitive Dimension), öffentlich zu thematisieren und 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/Menke/Overwien, 2013, S. 66). Damit geht die politische Bildung durch eine inhaltlich-analysierende, 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. Politische Bildung will wie das Demokratie-Lernen auch ihren speziellen Beitrag zur Demokratieförderung leisten, aber sie hinterfragt die bestehenden Formen, Strukturen und Zustände der jeweils existierenden Demokratie und legt ihre Defizite und Stärken offen (vgl. Adorno, 1971, S. 115) und macht sich stark für „den Ausbau der Demokratie“ (Hufer u. a., 2013, S. 103). Politische Bildung hat die Aufgabe, nicht nur den Wirklichkeitssinn, sondern auch den Möglichkeitssinn zu stärken und zu beflügeln (vgl. Negt, 2010, S. 560). Für die politische Bildung 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.), womit bei Nicht-Beachtung dieser Zugrundelegung auch die Gefahr besteht, dass beim Demokratie-Lernen dieses sich auf soziales Lernen reduziert (vgl. Schonig, 2017, S. 40) und die explizit politische Dimension schwimmt und beliebig wird. Diese Differenz im Verständnis der verschiedenen pädagogischen Konzeptionen ist für die Schüler\*innen eine wichtige Grundlage, da sie wissen sollten, was unter Demokratie-Lernen verstanden wird, was Demokratie-Lernen ausmacht und was es ausschließt. Um dies nachvollziehen und begrifflich einordnen zu können, bedarf es noch einer weiteren Erläuterung.

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 Partnern 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.

Für den Pädagogikunterricht sind vor allem die Gemeinsamkeiten und relevanten Unterschiede der politischen Bildung zum Demokratie-Lernen von Interesse. Die Auswahl der Inhalte, deren Legitimation, die fachbezogene Umsetzung mit den darauf abgestimmten methodischen Inszenierungen sind dagegen 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). Erst durch eine solche Verortung des Demokratie-Lernens wird dieses im Pädagogikunterricht konturiert, weil so auch die Grenzen und Unzulänglichkeiten deutlich markiert werden können. Erst so kann auch Demokratie-Lernen einer pädagogischen Beurteilung in der notwendigen Differenziertheit unterzogen werden. Im Hinblick auf eine konkrete unterrichtliche Realisierung zur Klärung von Begriffen und deren Zusammenhang kann auf die Vorschläge von Fred Heindrihof (Heindrihof, 2019, S. 208) zurückgegriffen werden, weil Heindrihof für den Pädagogikunterricht unter Rückgriff auf das von ihm entwickelte Schema in sinnvoller Weise versucht, ein Orientierungswissen zum Bereich Staat und Politik in der Demokratie als Voraussetzung von Mündigkeit zu entwickeln und das Politische vom lebensweltlichen und gelebten Verständnis von Demokratie abzugrenzen. Soll im Pädagogikunterricht darüber hinaus noch der Unterschied von sozialem und politischem Lernen und von demokratiepädagogischer Mikroebene zur politischen Makroebene verdeutlicht werden, kann eine Zusammenstellung aus dem Aufsatz von Sibylle Reinhardt (Reinhardt, 2009 oder Reinhardt, 2013) genutzt werden, um vor diesem Hintergrund das Demokratie-Lernen insgesamt reflektieren und beurteilen zu können. Dazu bedarf es im Hinblick auf eine unterrichtliche Bearbeitung aber noch zwei weiterer Schritte, vor allem um diesen Ansatz unter dem Gesichtspunkt der Multiperspektivität und dem Kriterium der Kontroversität behandeln zu können.

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 die Frankfurter Erklärung „Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“ verfasst haben und sich für eine fächer- und berufsfeldübergreifende Aufgabe einsetzen und damit eine Neubegründung bzw. ein kooperatives Projekt „einer re-aktualisierten kritischen politischen Bildung“ (Lösch, 2013, S. 171) fordern, um eine Reaktualisierung (Anknüpfung an kritische Konzepte der politischen Bildung der 60er u. 70er Jahre) und Reformulierung einer gesellschaftskritischen Perspektive in der politischen Bildung zu erreichen. 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 –, 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. Demirovic, 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 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, sodass 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. Vor allem die Politikdidaktik bemühe sich heute 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 Konfliktvolle, 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 vom Demokratie-Lernen mit der dort dominant anzutreffenden Betonung der sozialen 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. Auch hier gilt, dass zum Verständnis des Demokratie-Lernens auf eine solche Kontrastierung durch eine kritische politische Bildung in einer hier verkürzten Darstellungsweise nicht verzichtet werden kann, auch im Hinblick auf ein angemessenes Verständnis von Demokratisierung und politischer Partizipation. 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. Sie folgt damit nicht der Partizipationseuphorie des Demokratie-Lernens, die jede Form der Beteiligung für unterstützenswert und demokratieförderlich hält. Kritische politische Bildung fühlt sich dem kritischen Impetus von Bildung verpflichtet, die als kritische Bildung auch für den Pädagogikunterricht von Relevanz ist (vgl. Röken, 2019) und Horizonte für kollektive Vorstellungen eines anderen guten Lebens jenseits der gesellschaftlichen und politischen Realität, die als unzureichend und unvernünftig betrachtet wird, eröffnen möchte. Partizipation trotz ihrer Ambivalenz ist daher mehr als ein Mitmachendürfen.

### **Demokratiebildung und kritische Demokratiebildung – weitere neu zu berücksichtigende Vorstellungselemente zur unterrichtsbezogenen analytischen Klärung und praktischen Umsetzung des Demokratie-Lernens**

Als ein Element politischer Bildung bzw. kritischer politischer Bildung kann dann als weitere notwendige Größe der Abgrenzung die Demokratiebildung bzw. die kritische Demokratiebildung genannt werden, um sie zum Verständnis des Demokratie-Lernens einzuordnen. Demokratiebildung ist in spezieller Weise auf Demokratie ausgerichtet und kann als beständige Aufforderung zum Verstehen und Begreifen mittels inhaltlicher Klärung von Demokratie in deren verschiedenen Varianten als Prozess der Selbstaneignung durch das Bildungssubjekt verstanden werden, sodass daraus ein reflektiertes Verhältnis der Individuen zu sich selbst und den Vorstellungen und Konzeptionen von Demokratie eintreten kann, was immer auch eine Kritik der Demokratie einschließt, weil sie nie für alle Zeiten als ein fertiges Produkt bestehen bleibt, sondern Veränderungen ausgesetzt 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. Um eine Abgrenzung und damit eine präzise Bestimmung des Demokratie-

Lernens vorzunehmen und die Kontroversität zu verdeutlichen, ist vor allem eine Bestimmung der kritischen Demokratiebildung hilfreich. Damit soll aber keineswegs gefordert werden, dass sich der Pädagogikunterricht als Ort des Demokratie-Lernens mit Demokratietheorien beschäftigen soll, weil das zu einer fachlichen Entgrenzung führte und dem Unterricht im Fach Sozialwissenschaften überlassen werden sollte und dort einzufordern ist. Insofern kann es nur um ein Grundverständnis bzw. um ein sehr reduziertes Orientierungswissen gehen, und zwar so, wie es unterrichtlich erneut von Fred Heindrihof in Bezug auf den Begriff der „Mündigkeit“ vorgestellt wurde (vgl. Heindrihof, 2019, S. 206 ff.). Daher soll hier auch nur ein solches Grundverständnis in einer angemessenen Verkürzung verdeutlicht werden. So wird erreicht, dass Demokratie-Lernen nicht zum Container-Begriff wird, der jeglicher Willkür im Verständnis Tür und Tor öffnet, inhaltlich verwischt und insbesondere für Schüler\*innen unkenntlich wird.

Wie der kritischen politischen Bildung geht es der kritischen Demokratiebildung gerade angesichts der strukturellen Krise der bürgerlich-liberalen Demokratie, die diese als ein staatliches Ordnungs- und nicht als gesamtgesellschaftliches Gestaltungsprinzip versteht, um eine gesellschaftstheoretische Grundlegung und um die Verdeutlichung eines kritischen Begriffs der Demokratie, 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. Sie geht nicht davon aus, dass diese Mängel, insbesondere gravierende sozio-ökonomische Ungleichheiten und das damit einhergehende Erfahren von Exklusion und Ohnmacht, die zu politischen Ungleichheiten führen und das Gleichheitsversprechen der liberalen Demokratie „one man, one vote“ konterkarieren, allein durch zivilgesellschaftlich ausgerichtete Verhaltenserziehung 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. 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, 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, die angesichts gesellschaftlicher Polarisierungsprozesse und einer hohen sozialen Selektivität 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 Demokratiemissstrauen

führt. Das Bildungsverständnis einer kritischen Demokratiebildung ist nicht auf einen sich in allen Lagen demokratisch verhaltenen Bürger als ideales Konstrukt wie beim Demokratie-Lernen ausgerichtet, sondern beansprucht höchstens, dass Demokratiebildung einen bescheidenen 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. Sie will unter diesen Perspektiven das Demokratie-Lernen erweitern und Anstöße für eine weitreichende Demokratisierung in allen gesellschaftlichen Bereichen geben. 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, ohne auch dort Letztbegründungen zu erwarten, weil die Auseinandersetzung um eine Deutungshoheit nicht zu beenden ist.

Die Affinität zur radikalen Demokratietheorie – das sei hier nur angedeutet – ergibt sich daher, weil diese 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). Sie 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 des 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“<sup>iii</sup> (Mouffe, 2007, S. 41 ff.) statt. Eine kritische Demokratiebildung zeigt vor einem solchen demokratiethoretischen Hintergrund auf, dass Demokratie vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen 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 dass Demokratie „als etwas nicht Abgeschlossenes, als ein offener Prozess“ (vgl. Wohnig, 2017, S. 110) zu verstehen ist. 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. Wie schon Peter Henkenborg 2009 feststellte, ist Demokratie-Lernen immer auch als Kritik der Demokratie zu verstehen und zu realisieren (vgl. Henkenborg, 2009, S. 287).

Einen ebenso kritischen Blick auf das bürgerlich-liberale Demokratieverständnis ermöglichen Vorstellungen einer sozialen Demokratie, die darauf abzielt, 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 einem rein 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 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 unabgeschlossene Demokratisierung einer vorläufigen Vollendung näher zu bringen. Das Konzept des Bürgers in der doppelten Bestimmung als Citoyen 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 hat, „zum inhaltlichen Prinzip der gesamten Gesellschaft, zur sozialen Demokratie erweitert wird“ (Abendroth 1975, zit. nach Salomon, ebd. u. Salomon, 2017). 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). 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.

Für die Thematisierung des „Demokratie-Lernens“ im Pädagogikunterricht ist unter Berücksichtigung des Hintergrundes einer sozialen Demokratie, ohne differenziert auf dieses elaborierte Theoriekonzept eingehen zu sollen und zu können, die unterrichtliche Konsequenz zu ziehen, auch hier den Schüler\*innen unter dem Kriterium der Kontroversität zu verdeutlichen, dass sich Demokratie-Lernen nicht auf *ein* Verständnis von Demokratie in reduktionistischer Weise beziehen darf, sondern dass Demokratie kontingent und erweitert ausgelegt werden sollte, dass im Demokratie-Lernen implizit angenommene und eingehegte 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. Vielmehr kann bspw. Demokratie auch als demokratische Selbststeuerung von Politik, Gesellschaft und Institutionen verstanden werden. Ein begründungstheoretischer und legitimatorischer Monismus, der dem Demokratie-Lernen eigen ist, sollte durchbrochen werden können, um der Ermöglichung von Kontroversität und Multiperspektivität eine Chance im

Pädagogikunterricht 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-Lernen zu entwickeln, sich selbst verorten können und andere Positionen be- und überdenken und prüfen zu können. Um inhaltlich im Pädagogikunterricht ein umfassendes und substanzielles Demokratieverständnis „auf der Basis von sozialer Gleichheit und einer solidarischen Lebensweise“ (Sauer, 2019, S. 18) zu verdeutlichen, das eine transformatorische Perspektive in Richtung Demokratisierung in Kontrastierung zum Demokratie-Lernen aufzeigen kann, ohne dabei umfassend auf die hier skizzierten Demokratietheorien einzugehen und so den Auftrag des Pädagogikunterrichts zu überschreiten, könnten bspw. die von Birgit Sauer entwickelten sechs Dimensionen eines tätigkeitsbezogenen Demokratiekonzepts im Unterricht behandelt werden, weil sie in der gebotenen Kürze eine Alternativorientierung zum traditionellen liberalen Demokratiekonzept und zum Demokratie-Lernen erkennen lassen (siehe: Sauer, 2019, S. 19 ff.) und gut verständlich sind.

### **Schule als Ort des Demokratie-Lernens – Thematisierung ihrer Chancen und Grenzen im Pädagogikunterricht**

Nachdem mit diesen differenzierenden Klärungen das Dispositiv „Demokratie-Lernen“ an sich und in seiner für den Pädagogikunterricht relevanten Bedeutungselementen im Sinne eines geklärten Begriffsnetzes auf einen aktuellen Stand gebracht wurde und es damit als vorläufig abgeschlossen gelten kann (ohne es darauf zu beschränken), gilt es nun sich mit dem Ort des Demokratie-Lernens gemäß Kernlehrplan EW zu beschäftigen, also mit der Schule, die ja unter diesem weit gespannten Zugriff beschrieben werden soll. Da es im Inhaltsfeld 5 der abiturrelevanten Qualifikationsphase um Werte, Normen und Ziele in Erziehung und Bildung geht (KLP EW, S. 28), wird dort auch eine Erörterung des Verhältnisses von Pädagogik und Politik gefordert, wozu sich das Demokratie-Lernen in besonderer Weise eignet. Diese Anforderungen finden dann auch ihren Niederschlag im hier weiter unten vorgestellten Unterrichtsmodell. Aber vorher sind grundsätzlich Überlegungen und Reflexionen zu einem solchen Auftrag des Demokratie-Lernens mit Blick auf die Schule vorzunehmen.

Von Seiten des Demokratie-Lernens und auch von der Bildungsadministration<sup>iii</sup> wird immer wieder und mit großer Emphase der demokratische und zivilgesellschaftliche Auftrag der Schule betont, eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung eingefordert, die Angewiesenheit auf eine entsprechende demokratische Schul- und Unterrichtskultur verdeutlicht und umfassendes Demokratie-Lernen in der Schule unterstellt. 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, denn wer sonst sollte trotz gewachsener Aufgaben der 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 in besonderer Weise prädestiniert, 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 zu schaffen?

Allerdings stehen einer solchen Postulatspädagogik, die das Demokratie-Lernen zum zentralen Anliegen und Geschäft der Schule machen will und es zur gesamtschulischen Aufgabe erklärt, die gesellschaftlichen Funktionen der Schule, die dafür fehlenden Rahmenbedingungen (geringe Stundenanteile für Fächer der politischen und pädagogischen Bildung und des Demokratie-Lernens, die ein Schattendasein führen, schlechte Reputation dieser Fächer, hoher Anteil fachfremden Unterrichts) entgegen. Dazu kommen die strukturell hierarchisch organisierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Zwangsinstitution Schule, die in ihr vorherrschenden Konkurrenzmechanismen sowie die schulische Eingebundenheit in die gesellschaftlichen Systembedingungen, 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 und damit auch von Distinktionsmechanismen sozialer Schließung und von symbolischer Gewalt (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich, 2008, S. 103 f.). Folgt man Bourdieu und Passeron, so drückt sich das sowohl in der dominierenden Form pädagogischen Handelns in Bezug auf die Durchsetzungsweise als auch in den ausgewählten Inhalten und deren Bedeutungsvermittlung, was als doppelte kulturelle Willkür bezeichnet werden kann, aus (vgl. Krämer, 2017, S. 191). In der Schule herrschen Distinktionsmechanismen sozialer Schließung und symbolische Gewaltverhältnisse als Ausdruck von Macht aufgrund historisch spezifischer Kräfteverhältnisse, die partikular und nicht universalistisch sind. Dazu kommt, dass die „Antinomie einer Erziehung zur Mündigkeit“ (Gruschka, 2007, S. 191) in der Schule zu einer Zeit verfolgt wird, „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). Ein solcher die Schule oftmals bestimmender Grundzug erschwert demokratisch-solidarische Verhaltensweisen und deren Erlernen, vor allem im Bereich einer sozial-emotionalen Bildung.

Dazu existiert eine auf das Demokratie-Lernen als organisationspädagogisches Prinzip 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. Des Weiteren kommen die Post-Pisa-Folgen der sogenannten Output-Orientierung mit einer auf Zweckrationalität und überprüfbare, messbare Effizienz ausgerichteten Konstruktion des gesamten Schulsystems hinzu. Sie werden begleitet von neuen Steuerungsmechanismen, die die teilautonome Schule auf Evidenzbasierung, Ergebnisorientierung und Wettbewerb – ganz im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Rationalisierung – hin ausrichten. 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 (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, muss aber, insbesondere vor einem solchen Hintergrund, trotzdem entgegengehalten werden, dass er diesen Auftrag nicht nur 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-Göhring, 2010, S. 232). 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 sie noch Anpassungs- und Unterwerfungsmechanismen bei Schüler\*innen, denen nur extrem eingeschränkt eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht wird. Schulische Sozialisation ist bestimmt von institutionellen Zwangsstrukturen, fremdbestimmten Lernzeitrhythmen, hierarchischen Beziehungsverhältnissen, einer Wettbewerbsanlage des Lernens, einer Bindung des Verhaltens der Lernenden an eine nichtssagende Ziffer und damit an einen Konkurrenzkampf um die besten Noten (vgl. Bernhard, 2021, S. 250). Inhalte werden so instrumentalisiert u. nebensächlich u. solidarische Erkenntniskonstellationen verunmöglicht. Der Anspruch, dass schulische Bildung sich um Mündigkeit bemühen solle, ist nur noch als Dekorationsstück in sog. Kernlehrplänen enthalten.

Aus den strukturellen Restriktionen und den sich reproduzierenden Ausgrenzungen hat das Demokratie-Lernen bisher keine 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 Thematisierung des „Demokratie-Lernens“ im Pädagogikunterricht. 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 Demokratie-Lernen schulisch und über die Schule hinaus zu stärken ist und erlebbar gemacht werden kann. So bestünde die Chance, dass es

nicht als Element appellativer Pädagogik unwirksam bliebe und in Vergessenheit geriete. Das kann insofern gelingen, weil die Schule trotz aller Restriktionen kein vollständig machtbestimmter Raum ist, der hegemonial hermetisch durchbuchstabiert ist. Vielmehr ist die Institution Schule von widerstreitenden Interessen und unterschiedlich handelnden Gruppierungen bestimmt. Das ist zu nutzen und zu thematisieren, indem mit den Schüler\*innen verdeutlicht wird, dass Schulen sich zwar in ihrer Gestaltung an grundlegenden Prinzipien des demokratischen Zusammenlebens orientieren sollen, dass sie aber selbst kaum oder nur extrem eingeschränkt als demokratisch strukturierte Institutionen gelten können und sie damit nur sehr bedingt als pädagogische Institution aufzufassen sind (vgl. Reichenbach, 2017, S. 196).

### **Unterrichtliche Inszenierungs- und Modellierungsvorschläge für ein neu bestimmtes Demokratie-Lernen im Pädagogikunterricht**

Was folgt daraus für eine Thematisierung des Demokratie-Lernens in der Schule im Pädagogikunterricht? Wie von mir schon 2014 in der These 6.4 gefordert wurde, sollte der Pädagogikunterricht die Schule als Ort des Demokratie-Lernens zur Diskussion stellen und dabei auch ihre Grenzen bestimmen (Röken, 2014, S. 81). Soll dies nicht nur bei einer allgemeinen Feststellung verbleiben, ist damit die Aufforderung verbunden, dass diese Grenzen und Restriktionen im Pädagogikunterricht analysiert, reflektiert und beurteilt werden, weil nur so ein (kritisches) Bewusstsein für die Schwierigkeiten von Demokratie in der Schule und deren Demokratisierung entsteht. Wer anders als der Pädagogikunterricht ist dafür in herausgehobener Weise geeignet, einen Reflexionsraum anzubieten, in dem die Erziehungs- und Bildungsprozesse der eigenen Schule und verallgemeinernd der Schule als System aufgearbeitet und problematisiert werden können, hier mit dem Fokus auf den Auftrag des Demokratie-Lernens? Ausgehend und deshalb anknüpfend an die eigenen Erfahrungen der Schüler\*innen mit ihrer Schule und ihren Präkonzepten von schulischer Demokratie ergeben sich Möglichkeiten, die Handlungsebenen der Schule im Rahmen einer Erkundung kriterienorientiert zu untersuchen und Schlussfolgerungen daraus in der Form zu ziehen, dass Hypothesen gebildet und eine Problemstellung entwickelt werden, mit der danach gefragt wird, ob die Schule demokratisch und ein Ort des Demokratie-Lernens ist. Auch eine von der Schulleitung zu genehmigende kleine Befragung, deren Auswertung und eine entsprechende kommunikative Validierung wären für ein solches adaptives Lehr-Lernarrangement möglich. Die Gründe, die aus Sicht der Schüler\*innen für eine demokratische Schule und für ein verstärktes Demokratie-Lernen in der Schule und die, die dagegensprechen, werden auf Flipcharts festgehalten und begleiten den gesamten Unterricht als Bezugsgröße. Gemeinsam mit den Kursteilnehmer\*innen können dann Vorschläge und Ziele entwickelt werden, warum die Schule demokratisch sein sollte und warum in ihr überhaupt Demokratie gelernt werden soll. Dazu sind entsprechende Legitimationsgrundlagen heranzuziehen (vgl. Röken, 2011, S. 11 ff.). Wichtig ist, dass es sich um einen gemeinsamen Planungsprozess von Schüler\*innen und Lehrer\*innen handelt, bei der die Lehrperson allerdings ihren Kenntnisvorsprung einbezieht und sich als Anwältin der Sache einbringt, sodass wichtige Positionen und Konzepte nicht unberücksichtigt

bleiben. Alternativ dazu ist es ebenso möglich, mit einem Konfliktfall in der Schule, der sich mit angestrebter oder verhinderter Demokratie in der Schule beschäftigt, zu beginnen, um von dort aus Fragestellungen mit den Schüler\*innen zu entwickeln und Ziele zu definieren. Eine weitere Variante stellt eine von den Schüler\*innen zu entwickelnde Interpretation der im Anhang sich befindenden ersten Darstellung von Demokratie (Karikatur 1) dar. In dieser Verbildlichung soll der ideale Anspruch von Demokratie verdeutlicht werden, der dann später mit realistischen und kritischen Konzeptionen (Karikaturen 2 – 4) konfrontiert wird. Da es aber um Pädagogikunterricht geht, ist die zentrale Frage, welche Konsequenzen aus diesen Bildern für Erziehungs- und Bildungsprozesse (in der Schule) folgen, die dann dokumentiert werden müssten. In welcher Form auch immer begonnen wird, ist es im weiteren unterrichtlichen Verlauf notwendig, auf der Grundlage der Problemstellungen, entsprechende Basisinformationen einzubeziehen, die weiterhelfen und das Verständnis des Demokratie-Lernens fundieren, von anderen Formen abgrenzen und eine kritische Reflexion ermöglichen. Um bspw. den normativen Horizont der Demokratiepädagogik als Grundlage des Demokratie-Lernens „auszuleuchten“, erscheint es sinnvoll, dann auf Texte der „Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik“, z.B. u. a. auf das „Magdeburger Manifest“, zurückzugreifen, die dann in ihrem Demokratieverständnis und im Hinblick auf ihre pädagogischen Ziele (Erziehungs- und Bildungsverständnis) in der Schule analysiert und bestimmt werden müssten, sodass eine Grundlage entsteht, um im Anschluss daran, das Verständnis des „Demokratie-Lernens“ in seinen zwei Dimensionen unter diesem Oberbegriff einzuführen. Die Werte und Ziele solcher Programmatiken wie das des Demokratie-Lernens sind im weiteren Verlauf unterrichtlich zu analysieren, aber auch im Hinblick auf ihre Interessen und pädagogischen Vorstellungen, die in solche Programme einfließen und in ihnen enthalten sind, zu bestimmen und auch schon mit Vorausurteilen zu bewerten. Ist eine solche Verständigungsgrundlage erreicht und Interessenklärung erfolgt, können in der oben vorgeschlagenen Art und Weise im Rückgriff auf das unterrichtliche Vorgehen von Fred Heindrihof die notwendigen Abgrenzungen und Klärungen zu den hier knapp verdeutlichten anderen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen, die sich auf Politik und vor allem auf Demokratie beziehen, aufgegriffen werden, wenn vorher mit den Lernenden eine kriteriengeleitete Entwicklung des Demokratiebegriffes erfolgt ist, ihre aus der Einführungsphase und darüber hinaus vorhandenen und stetig erweiterten Kenntnisse über Erziehung und Bildung reaktiviert und diese mit einer solchen kriterialen Bestimmung in Verbindung gebracht werden. Die strukturierende und begriffsanalytische Hilfe und Unterstützung der Lehrenden zur Ermöglichung von Sinnbildung in solchermaßen zu klärenden Zusammenhängen sind hier ebenso gefragt wie das Verdeutlichen an Beispielen. Die Aufgabe der/des Lehrenden ist hier vor allem mit den oben erklärten Grundlagen diese als Unterstützung und Hilfen zu nutzen, um den Lernenden nicht bekannte Argumente und Konzepte zugänglich zu machen und diese ihnen in verständlicher Weise nahezubringen. Das gilt vor allem für das Verstehen der Konflikte zwischen den verschiedenen Vorstellungen, deren Ursachen und vor allem deren pädagogische Bedeutung für Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Schule. Sie stellen eine Zentralität in der Bearbeitung bei dieser Thematik dar. Für eine kritische Reflexion der bestehenden liberalen Demokratie können als Einstieg die Karikaturen 3 und 4 genutzt werden, aber auch hier muss nach der Deutung die Frage nach den Folgen für die Erziehungs- und

Bildungsarbeit gestellt werden. Zur Vertiefung bieten sich dann unterrichtsmethodisch verschiedene Formen des „Demokratischen Sprechens“ an, die von bspw. durch Makromethoden wie durch eine Pro- und Contra-Diskussion, durch eine Talk-Show oder bei entsprechenden Zeitkontingenten auch durch ein Deliberationsforum realisiert werden können und entsprechend inhaltlich und auch in Bezug auf die Inszenierung vorbereitet werden müssten. Nach einer inhaltlichen Auswertung (die methodische ist sekundär) der simulierten Kontroversen über ein Für und Wider unterschiedlicher Vorstellungen über das Demokratie-Lernen können diese bei einer weiteren konfligierenden Auseinandersetzung über die Notwendigkeit und die Grenzen einer schulischen Demokratie erneut aktiviert und genutzt werden. Zur Bestimmung und Klärung von positiven Beispielen einer demokratisch geprägten Schul- und Unterrichtskultur stehen Texte und Beispiele von Peter Fauser und Wolfgang Beutel zur Nutzung zur Verfügung, die die These unterstützen „Gute Schulen sind demokratische Schulen“ (z.B. Ausschnitte aus Fauser, 2009 oder Fauser, 2017), aber auch andere Beiträge aus einzelnen „Jahrbüchern Demokratiepädagogik“. Auch die sechs Qualitätsbereiche des „Deutschen Schulpreises“ sind heranzuziehen, die dann mit den Beispielen der jährlichen Gewinnerschulen untermauert werden. Um die geforderte Widersprüchlichkeit und die Grenzen schulischen Demokratie-Lernens zu verdeutlichen, sollte auf die gesellschaftlichen Funktionsbestimmungen der Schule nach Fend und auf Ausschnitte des Textes von Frank Nonnenmacher (Nonnenmacher, 2009) zurückgegriffen werden. Es empfiehlt sich ein Einstieg in diese Problematik mit dem weiter unten im Beitrag verwandten Zitat von Johannes Beck, um eine sich daran anschließende Frage, ob die Kursmitglieder sich auch wie Löwen im Zoo vorkommen, zu entwickeln. Eine weitere textbezogene Untermauerung ist durch ausgewählte Textstellen aus dem Kapitel „Demokratisierung der Schule“ von Hans-Jochen Gamm (Gamm, 1970, S. 157 ff.) möglich, weil Gamm Vorschläge anbietet, wie eine „progressive Demokratisierung“ (ebd., S. 170) der Schule jenseits „demokratischer Indolenz“ (ebd., S. 166) realisiert werden kann und wie Schülerkollektive Demokratie-Lernen vollziehen. Als Alternative zu einer solchen Inszenierung bietet sich dann unter dem schon geschilderten Vorgehen die Karikatur 4 als Einstieg in diesen thematischen Block an. Die in diesen Diskussionen verdeutlichten Widersprüche und Konflikte sollten festgehalten und visualisiert werden, um darauf in einer abschließenden inhaltlichen Reflexion des Pädagogikunterrichts über das Demokratie-Lernen zurückzukommen und diese Widersprüche bewusst aufnehmen zu können. Da es aber darum geht, über das Verstehen von Widersprüchen und Antinomien in schulischen Handlungsstrukturen hinaus auch Alternativen zur eigenen schulischen Wirklichkeit und deren Möglichkeiten bzw. Unmöglichkeiten des Demokratie-Lernens zu entwickeln, kann vor einer inhaltlichen Evaluation und einer damit verbundenen Formulierung eines schriftlich zu fixierenden Standpunktes im Sinne eines Abschlussurteils zum Demokratie-Lernen in der Schule auf die Methode der Zukunftswerkstatt (in Kurzformat) oder auf die Methode der Szenario-Technik zurückgegriffen werden, um die Schüler\*innen eine Schule der Demokratie und des Demokratie-Lernens in kreativer Weise entwickeln zu lassen, um auch die Realisierungsprobleme und Widerstände differenziert zu erkunden und zu erfahren, wenn z.B. u.a. die Frage nach einer pädagogischen Leistungsbeurteilung als Beitrag zur Demokratisierung der Schule aufgeworfen wird. An ein solches methodisches Setting schließt sich die

Frage an, welche eigenen und gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten die Mitglieder der Schulgemeinde haben und was gewährleistet sein müsste, um ein solches Ziel zu erreichen. Für einen Klausurtext am Ende einer solchen Unterrichtseinheit ist ein Ausschnitt aus meinem Text von 2011 (Röken, 2011, S. 578 ff.), der aus dem Internet heruntergeladen werden kann, möglich, weil in diesem Text ein Fazit über Grenzen und Möglichkeiten des Demokratie-Lernens in der Schule gezogen wird. Eine kriteriengeleitete Urteilsbildung zu den Fragen, ob die Schule ein Ort des Demokratie-Lernens ist und wie sie eine Stätte der demokratischen Erziehung und politischen Bildung werden kann, wäre dann der Abschluss der Unterrichtseinheit.

Da die eigene schulische Realität subjektive Bedeutung für die Schüler\*innen hat, ist bei ihnen zu erwarten, dass mit einem solchermaßen angelegten Pädagogikunterricht über das Demokratie-Lernen nachhaltige Lernprozesse möglich werden. Dadurch, dass die Lernenden selbst erfahren und vertiefend erkennen, dass die normativ postulierten Ziele des Demokratie-Lernens 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 (Alternativorientierung im obigen Unterrichtsvorschlag). Die Möglichkeit, diese zu realisieren, entsteht aber nur dann, wenn Pädagogiklehrende 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 des Demokratie-Lernens einfach eingeplant werden könnten. Insofern muss vermieden werden, dass Schüler\*innen im Pädagogikunterricht 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. Das im obigen Unterrichtsvorschlag angedeutete Lernen in Alternativen enthält die gewollte Option, dies als kontrafaktisches Konstrukt in einem Diskurs auszuloten und nach Voraussetzungen für eine partizipatorisch organisierte Bildung in der Schule zu fragen und so sich vertiefend mit dem Inhalt Demokratie-Lernen 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, im Original kursiv). Soll Demokratie-Lernen in kritischer Reflexion im Pädagogikunterricht möglich werden und Mündigkeit als approximative 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 des Pädagogikunterrichts zu machen und eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Demokratie-Lernens in der Schule und in der Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit den differenten Verständnissen von Demokratie und Demokratiebildung zu ermöglichen. Dazu gehört auch, den Widersprüchen nachzugehen, die schulischen Disziplinartechniken und -mechanismen zu thema-

tisieren, 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). Dabei wäre ein Verzicht auf Reflexionen über Illusionen im Hinblick auf eine Demokratisierung der Schule in ihrer heutigen Form, wie sie von Konzepten des Demokratie-Lernens genährt wird, problematisch, weil die Widersprüchlichkeit, die Ambivalenz schulischer Partizipation, die Verschärfung von sozialer Ungleichheit dann keiner kritischen Analyse und pädagogischen 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 mit dem Hinweis im Unterrichtsbeispiel auf das Zitat von Johannes Beck von 1970 kann diese Reflexion über eine demokratische Schule als Ort des Demokratie-Lernens 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). Da es beim Demokratie-Lernen 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“ liegt, 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 Demokratiebildung im Pädagogikunterricht 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 Demokratie-Lernen pädagogisch bildend werden kann, einen subjektiven Sinn erfährt und eine politische Dimension erreicht. Möglicherweise hilft zur Annäherung an dieses Ziel die Auseinandersetzung (nicht Übernahme) mit dem pädagogischen Leitbild der niederländischen Erziehungswissenschaftlerin Claudia Ruitenber, die in Kanada lehrt, etwas weiter, das sie in der zivilen Spaßverderber\*in ausmacht, 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 (Ruitenber, 2018, zit. n. Hedtke, 2018, S. 12).

Eine skizzenhafte Übersicht über die Unterrichtsreihe und eine Grafik mit Erläuterungen zur Bestimmung des Demokratie-Lernens im Spannungsfeld ähnlicher und kontroverser Zugriffe, die auch für eine visualisierende Präsentation für die Schüler\*innen genutzt werden kann, sind im Anhang zu finden.

## **Fazit**

Soll der Anspruch des Kernlehrplans Erziehungswissenschaft mit seiner Forderung erfüllt werden, Schule als Ort des Demokratie-Lernens zu verstehen, dann gehört schon alleine zu einer Beschreibung eines solchen Demokratie-Lernens, dass die verschiedenen Facetten und Elemente des Demokratie-Lernens in seiner internen Ausdifferenzierung 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 Pädagogikunterricht aufgerufen, nicht nur den aktuellen gesellschaftlichen Kontext der Thematik zu berücksichtigen, sondern auch die pädagogischen Kontroversen, die es über das Konzept des Demokratie-Lernens gibt, in unterrichtsangemessener Reduktion aufzugreifen, weil sie unverzichtbare Verstehensbedingungen verdeutlichen und didaktische Anleitungen für notwendige problemhaltige Fragestellungen in Bezug auf das Demokratie-Lernen liefern. Sollen Schüler\*innen eine Begriffshülse Demokratie-Lernen in ihrer Inhaltslosigkeit und Unbestimmtheit nicht nur reproduzieren und damit den Bildungsauftrag des Faches Pädagogik 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, das Demokratie-Lernen vom Kopf auf die Füße zu stellen und nach einer angemessenen Form eines pädagogischen Engagements für Demokratie in differenzierter Weise zu fragen. Darüber hinaus eröffnen die vorgenommenen Darlegungen in der hier präsentierten Form konkrete Hilfen und Anregungen für eine im Pädagogikunterricht auf das Wesentliche zu konzentrierende Darstellung, die die zentralen Unterscheidungs- und Bestimmungsmerkmale im Sinne der Klärung ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit einbezieht. Wie dies unterrichtspraktisch zu realisieren ist, ist durch den hier unterbreiteten Vorschlag (mit einer Skizze im Anhang) nachvollziehbar gemacht. Da es aber gemäß Kernlehrplan Erziehungswissenschaft ausdrücklich um das Demokratie-Lernen 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 und ihren das Demokratie-Lernen einschränkenden und verhindernden Elementen und Mechanismen untersucht und kritisch reflektiert wird. Darin liegt vor allem ein bisher beim Demokratie-Lernen zu wenig beachteter Akzent, der deshalb neben den notwendigen begrifflichen Klärungen ins Zentrum zu rücken ist. Gerade der Bearbeitung von Widersprüchen in ihrer Gleichzeitigkeit und strukturellen Bedingtheit, aber auch der Eröffnung von alternativen pädagogischen Perspektiven ist in einem Schulsystem der scheinbaren Alternativlosigkeit besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Auch das Demokratie-Lernen als pädagogisches Konstrukt bedarf der Selbstkritik, vor allem im Hinblick auf die institutionelle Praxis in der Schule.

#### Literatur

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

Achour, S./Wagner, S. (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen, Schriftenreihe des Netzwerkes Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin

Achour, S. (2018): Die „Gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 13-14/2018, S. 40 - 46

Adorno, T. W. (1971): Erziehung – wozu? In: Derselbe: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M.

Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969, Frankfurt a. M.

Alkemeyer, T./Rieger-Ladich; M. (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Projekt einer kritischen Herrschaftsanalyse, hrsg. v. Schmidt, R./Woltersdorff, Konstanz, S. 103 – 124

Benner, D. (2020): Umriss einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung, Weinheim/Basel

Benner, D. (2004a): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer inovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80 (2004), S. 163 – 181

Benner, D./Hellekamps, S. (2004): Staatspädagogik/Erziehungsstaat. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim u. Basel, S. 946 – 976

Bernhard, A. (2021): Die inneren Besatzungsmächte. Fragmente einer Theorie der Knechtschaft, Weinheim/Basel

Bernhard, A. (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Hohengehren

Beutel, W./Gloe, M. (2020): Demokratiekompetenzen? ... aus der Perspektive von Unterricht und Schule – Ein Thesenpapier. In: Berkessel, H./Beutel, W./Frank, M./Gloe, T./Grammes, C./Welniak, C. (Hrsg.): Demokratie als Gesellschaftsform. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt a. M., S. 187 – 201

BMFSFJ (2020), Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Drucksache 19/24200, Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode

Bourdieu, P. (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a. M., S. 88 – 138

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a. M.

Bremer, H./Kleemann-Göring, M. (2010): Demokratiepädagogik oder politische Bildung? Gegensatz oder falsche Alternative? In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2010; S. 226 – 233

Bürgin, J./Eis, A. (2019): Bildung für eine autoritäre Demokratie? Zur Neuausrichtung politischer und demokratischer Bildung. In: HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen, Mai 2019, S. 20 – 21

Caruso, M./Schatz, S. (2018): Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 13-14/2018, S. 4 – 11

Culp, J. (2013): Die innere Haltung ausrichten auf Gerechtigkeit und Demokratie! Zur sozialen und politischen Relevanz der Bildungs- und Sozialarbeit unter Bedingungen des Pluralismus und der Transnationalisierung. In Mattis, J. (Hrsg.): Philosophische und ethische Standpunkte in der Bildungs- und Sozialarbeit, Frankfurt a. M., S. 12 – 20, Evangelischer Regionalverband und Stadtschulamant

Dammer, K.-H. (2014): Gedanken zu einer aktuellen Bestimmung des Begriffs „Mündigkeit“ im Anschluss an Kant. In: Dammer, K.-H./Wortmann, E. (2014): Mündigkeit. Didaktische,

bildungstheoretische und politische Überlegungen zu einem schwierigen Begriff, *Didactica Nova*, Band 23, Hohengehren, S. 77 – 94

Decker, O./Brähler, E. (2020): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Leipziger Autoritarismus Studie, Heinrich-Böll-Stiftung u. Otto Brenner Stiftung, Gießen

Demirovic, A. (2011): *Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens*. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): *Kritische politische Bildung – Ein Handbuch*, Bonn, S. 65 – 76

Drerup, J./Yacek, D. (2020): *Wir können, müssen aber nicht über alles kontrovers diskutieren. Über Grenzen des politischen Streits und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. In: *Journal für politische Bildung*, Heft 4/2020, S. 18 – 23

Eis, A. (2021): *Politische Bildung in gesellschaftlichen Widersprüchen*. In: Wohnig, A. (Hrsg.): *Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen*, Frankfurt a. M., S. 87 – 105

Eis, A. (2020): *Hauptfach Politische Bildung als Fächerverbund der Gesellschaftswissenschaften*. In: Albrecht, A./Bade, G./Eis, A./Jakubczyk, U./Overwien, B. (Hrsg.): *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahmen und bildungspolitische Forderungen*, Frankfurt a. M., S. 115 – 130

Fathi, A. et al. (2016): *Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit*, HSFk, Frankfurt a. M.

Fausser, P. (2017): *Demokratiepädagogik*. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): *Konzeptionen, Strategien und Inhaltfelder Politischer Bildung*, Band 1, Baltmannsweiler, S. 90 – 102

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

Foucault, M. (2000): *Die Gouvernementalität*. In: Bröckling, U. U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a. M., S. 41 – 67

Gagel, W. (1983): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*, Opladen

Gamm, H.-J. (1970): *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*, München

Gessner, S. (2020): *Politische Bildung und die Frage der Haltung*. In: Haarmann, M. P./Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, Wiesbaden, S. 83 – 94

Gökbudak, M./Hedtke, R. (2019): *Ranking Politische Bildung 2018*. In: [Gökbudak\\_Hedtke\\_Ranking\\_PB\\_final\\_online.pdf](#) (Zugriff 19. 07. 2021)

Grammes, T. (2017): *Erziehung zum Staatsbürger*. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): *Konzeptionen, Strategien und Inhaltfelder Politischer Bildung*, Band 1, Baltmannsweiler, S. 67 – 78

Grammes, T./Welniak, C. (2012): *Politische Erziehung*. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (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 a.M., S. 171-192

Hafeneger, B. (2019): *Politische Bildung ist mehr als Prävention*. In: *Journal für Politische Bildung*, Heft 2/2019, S. 22 – 25

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*, Heft 2/2009, S. 10 -15

- Hedtke, R. (2019): Wirtschaft gestalten lernen: Partizipatorisches Potenzial oder pädagogisches Placebo? In: Politisches Lernen, Heft 1-2/2019, S. 4 – 14
- Heindrihof, F./Röken, G. (2021): Pädagogische Urteilsbildung. In: Püttmann, C./Wortmann, E. (Hrsg.): Handbuch Pädagogikunterricht, Paderborn (im Erscheinen)
- Heindrihof, F. (2019): „Mündigkeit und Bildung“ als Herausforderung im Pädagogikunterricht. In: Püttmann, C. (Hrsg.) (2019): Bildung. Konzepte und Unterrichtsbeispiel zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Baltmannsweiler S. 197 – 236
- Heitmeyer, W. (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I, Berlin
- Helsper, W. (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretischen Überlegungen. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung, Wiesbaden, S. 124 - 158
- Henkenborg, P. (2009): Demokratie-Lerne – eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3/2009, S. 277 – 291
- Himmelman, G. (2006): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.
- Hofmann, P./Wohnig, A. (2020): Parteilichkeit statt Neutralität als Teil der Professionalität in der politischen Bildung, Power-Point-Präsentation auf der Online-Herbsttagung der DVPB vom 13. – 14. November 2020, S. 1 – 15
- Honneth, A. (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 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./Länge, T. W./Menke, B./Overwien, B./Schudoma, L. (Hrsg.) Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. S. 65 – 68
- Jungkamp, B./Pfafferott, M. (2018): Vorwort. In: Achour, S./Wagner, S.: Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen, Schriftenreihe des Netzwerkes Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 13 – 15
- Kalthoff, H./Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von Regeln im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/2000, S. 691 – 711
- Kerschensteiner, G. (1966): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In: Derselbe: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 1, Paderborn, S. 5 – 88 (vormals 1901)
- Kersting, T./Mende, Y./Röken, G. (2015): Strukturierte pädagogische Urteilsbildung – Wie geht das eigentlich? Praktische Impulse und Beispiele zur unterrichtlichen Realisierung. In: Pädagogikunterricht, Heft 2/3 2015, S. 30 – 43
- Knobloch, C. (2013): „Bildung“ – ein Strategiekern neoliberaler Rhetorik? In: Salomon, D./Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2013, Frankfurt a. M., S. 105 – 121
- Kopke, C./Rensmann, L. (2000): Die Extremismus-Formel. Zur politischen Karriere einer wissenschaftlichen Ideologie. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 12, S. 1451 – 1460
- Kramer, R.-T. (2017): „Habitus“ und „kulturelle Passung“. Bourdieusche Perspektiven für die vergleichsbezogene Bildungsforschung. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden, S. 183 – 205

- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden
- Lange, D. (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 3, S. 431 – 439
- 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. (2020): Wie politisch darf und sollte politische Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität“ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, C./Herbst, J.-H. (Hrsg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurs zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden, S. 383 – 402
- 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
- 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. (2006): Worauf es ankommt. Die Wiedergewinnung einer kritischen Theorie politischer Bildung. In: Praxis Politische Bildung, Heft 1/2006, S. 30 – 35
- Martinsen, F. (2020): Kernbegriffe und theoretische Grundlagen der Demokratie. In: Kost, A./Massing, P./Reiser, M. (Hrsg.): Handbuch Demokratie, Frankfurt a. M., S. 41 – 57
- 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
- Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform, Göttingen
- 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
- 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 Gegenaufklärung, Frankfurt a. M., S. 269 -279
- Pollmanns, M. (2019): Ein Morgenkreis und die Umstände schulischer Erziehung. Von der Einführung in und Desensibilisierung gegen die Widersprüche bürgerlicher Gesellschaft. In: Eble, L/Kunert, S. (Redaktion): Soziale Kälte. Kritische Pädagogik: Eingriffe und Perspektiven, Heft 6/2019, S. 79 - 93
- Priester, K. (2014): Mystik und Politik. Ernesto Laclau, Chantal Mouffe und die radikale Demokratie, Würzburg
- Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung. Konzepte und Unterrichtsbeispiel zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff. Baltmannsweiler, S. 158 -196
- Reichenbach, R. (2017): Lernen im Kollektiv – Schule und Demokratie. In: Reichenbach, R./Bühler, P. (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle, Weinheim/Basel, S. 196 – 207
- Reichenbach, R. (2013): Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine ungewöhnliche Institution, Seelze
- Reinhardt, S. (2020a): Neutralitätsgebot: Ein Fehlverständnis für Politische Bildung. In: Polis, Heft 1/2020, S. 14 – 15
- Reinhardt, S. (2020b): Das Geschehen in der Schule ist nicht politisch neutral. Welche Parteilichkeit und Parteinahme ziemt der politischen Bildung? In: Haarman, M. P./Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.):

Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Wiesbaden, S. 49 – 61

Reinhardt, S. (2013): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder ergänzende Konzepte? In: Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./Tewes-Kügler, C./Trumann, J. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim/Basel, S. 239 – 249

Reinhardt, S. (2009): Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 1/2009, S. 119 – 125

Reinhardt, V. (2010): Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung, Wiesbaden, S. 86 – 192

Rhein, K. (2019): Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik, Weinheim u. Basel

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

Röken, G. (2020): Demokratie-Lernen und politische Bildung im Zeichen begrifflicher Unschärfe und Modifikationen in Teilbereichen – Vorschläge zu einer Klärung und zur Problematik einer schulischen Umsetzung. In: Politisches Lernen, Heft 3-4/2020, S. 1 – 26

Röken, G. (2019): Kritische Bildung. Eine unverzichtbare Notwendigkeit oder eine Tautologie? Einführung in Grundlagen einer solchermaßen bestimmten Ausrichtung des Pädagogikunterrichts. In: 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. (2014): Demokratie-Lernen als Bestandteil des Pädagogikunterrichts. In: Pädagogikunterricht, Heft 2/3 2014, S. 64 – 84

Röken, G. (2014a): Zwanzig Thesen zur Revitalisierung eines politischen Politikunterrichts. In: Politisches Lernen, Heft 1-2/2014, S. 58 – 63

Röken, G. (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht, Münster

Ruitenberg, 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. (2017): Zum Begriff und Geschichte der (sozialen) Demokratie. In: Eberl, O./Salomon, D. (Hrsg.): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie, Wiesbaden, S. 89 - 107

Salomon, D. (2015): Soziale Demokratie und politische Bildung. Die Postdemokratiedebatte als Ausgangspunkt. In: Politik unterrichten, Heft 1/2015, S. 11 – 15

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

Salzborn, S. (2020): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze, Bonn, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10282

Sander, W. (2021): Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. In: Pädagogische Rundschau, Heft 3/2021, S. 293 – 306

- Sander, W. (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Derselbe: Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 3. Auflage, S. 13 – 47
- Sander, W. (1985): Politische Bildung als Fach und Prinzip. In: Derselbe: Politische Bildung in den Fächern der Schule, Stuttgart, S. 7 – 33
- Sauer, B. (2019): Demokratie in der Krise. Zum Zusammenhang von Gleichheit, Solidarität und Partizipation. In: Reitmair-Juárez, S./Stainer-Hämmerle, K. (Hrsg.): Demokratie und Wahlrecht als Themen der politischen Bildung; Schwalbach/Ts., S. 10 – 23
- Schedler, J. (2019): Rechtsextremismus, Rechtsradikalismus, Extreme Rechte, Rechtspopulismus, Neue Rechte? Eine notwendige Klärung für die politische Bildung. In: Schedler, J./Achour, S./Elverich, G./Jordan, A. (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, Wiesbaden, S. 19 - 39
- Schneider, H./Gerold, M. (2018): Demokratiebildung an Schulen. Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Hrsg. v. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh
- Spinrath, T. (2020): Demokratie. Macht Schule? Kann an Schulen Demokratie gelebt werden? In: Politische Bildung, Heft 4/2020, S. 46 – 49
- Westphal, M. (2020): Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung. In: Journal für politische Bildung, Heft 4/2020, 28 – 34
- Westphal, M. (2018): Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 13-14/2018, S. 12 – 17
- Widmaier, B. (2019): Verschärfter Konkurrenzkampf? Politische Bildung im Spannungsfeld extremismuspräventiver Anforderungen und professioneller Selbstbehauptung. In: Bundesverband Mobile Beratung: Auf zu neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und Politische Beratung mehr sein müssen als Extremismusprävention, Dresden, S. 10 – 15
- Widmaier, B. (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung...wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, Heft 3/2018, S. 258 - 266
- Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn, Band 1793 der Bundeszentrale für politische Bildung
- 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
- Wohnig, A. (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden
- Wortmann, E. (2009): Wissenschaftspropädeutischer Pädagogik. In: Schützenmeister, J. (Hrsg.): Zeitgemäße pädagogische Bildung. Beiträge zur Entwicklung und zum Studium der Fachdidaktik Pädagogik, Baltmannsweiler, S. 157 – 183
- Zentralen für politische Bildung (2020): Neue Rechte – Rassismus – Diskursverschiebungen – Gewalt. Was passiert gerade in unserem Land und was bedeutet das für die politische Bildung? Stellungnahmen der Zentralen für politische Bildung, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten ev. V. (14. 10. 2020), S. 1 – 6
- Zurstrassen, B. (2019): Politische Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Polarisierung. Vortrag am 27. 09. 2019 im Haus am Maiberg, Heppenheim

---

<sup>i</sup> Wichtig ist es, die strukturelle Benachteiligung herauszustellen und auf individualisierende Zuschreibungen zu verzichten. So sind hier strukturell benachteiligte Milieus gemeint. Der Begriff der sog. „bildungsfernen Schichten“ verschleiert dies und folgt einer neoliberalen Rhetorik, worauf der Sprachwissenschaftler Clemens Knoblauch hinweist (Knobloch, 2013, S. 120): „So mausert sich die Bildung insgesamt zu einem für alle Beteiligten höchst praktischen Kollusionskonzept. Man einigt sich stillschweigend darauf, dass Bildung die Lösung aller Probleme befördert. Wie gesagt: Armut und soziale Ungleichheit heißen jetzt bildungsferne Schichten. Im Feld der Bildung kann jeder sein ganz persönliches Gruppen und Schichteninteresse so artikulieren, dass es meritokratisch und gerecht wirkt und das Gesamtinteresse zugleich moralisch einwandfrei einherkommt.“ Dieser im sprachlichen Bereich eingesetzte Mechanismus wirkt auch in anderen Zusammenhängen, wenn gesellschaftlich verursachte Problemlagen durch das Schwinden traditioneller Sozialsysteme versubjektiviert werden und so eine Verlagerung in die Individuen hinein vollzogen wird, sodass diese dafür die Verantwortung tragen sollen.

<sup>ii</sup> Mouffe will Konsens nicht im Sinne einer Übereinstimmung zwischen den Konfliktgegnern erreichen, sondern möchte einen Konfliktumgang als Ziel demokratischer Politik erreichen, der darin liegt „Antagonismen in Agonismen zu verwandeln“ (Mouffe, 2007, S. 45, Anm. 5). „Agonismen sind entschärfte Antagonismen – Konflikte, in denen sich die Akteure zwar weiterhin als Gegnerinnen und Gegner wahrnehmen, aber einander nicht das Recht absprechen, für ihre Position einzutreten. Für die Verwandlung von Antagonismen in Agonismen braucht es also einen Prozess, in dem sich jede Konfliktpartei ein Verständnis für die andere Position aneignet, ohne dass sie ihre eigene aufgibt. Ein solcher Prozess ist Mouffe zufolge notwendig, damit ein gewaltfreier politischer Machtkampf stattfinden kann“ (Westphal, 2018, S. 14). Zur Kritik dieses Verständnisses einer agonalen Demokratie sei auf Karin Priester „Mystik und Politik“ (Priester, 2014) verwiesen.

<sup>iii</sup> Vgl. KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule i. d. F. v. 06. 03. 2009 und Referenzrahmen Schulqualität NRW 2015, Dimension 3.1 „Demokratische Gestaltung.“

## Demokratie-Lernen als geklärter Begriff



**Demokratie-Lernen:**  
Demokratiepädagogik als Grundlage mit Demokratie als Referenzbegriff (vor allem als Lebensform)

<p>1. Pädagogische Ausrichtung: Schule als Feld demokratischer Erfahrungen zum Erwerb demokratisch-kooperativer und sozialer Kompetenzen, Schule in Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld als Lernort für Demokratie</p>	<p>2. Unterrichtsbezogene Ausrichtung (vor allem): <i>Demokratiedidaktik</i>, fachwissenschaftliches Fundament (nicht nur Pädagogik) zum Erwerb demokratisch-kooperativer und sozialer Kompetenzen, Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform</p>
--	--

**Demokratische Bildung**  
als inhaltsbezogene Klärung von Demokratie in ihren unterschiedlichen Konzepten und darauf bezogene subjektive und reflektierte Positionsbestimmung, vorrangig liberale u. ggf. republikanische Demokratie

**Kritische Demokratiebildung**  
Kritisches Demokratieverständnis, Analyse der Demokratie auf ihre Defizite u. uneingelöste Versprechen, Ziel: umfassende politische Partizipation aller, kritische u. soziale Demokratie

### Erläuterungen zur Grafik: Darstellung im Bezug der einzelnen pädagogischen Konstrukte in Bezug auf das Demokratie-Lernen

1. Demokratische-Erziehung: Übereinstimmung in Bezug auf das Erlernen von demokratischen Verhaltensweisen. Abgrenzung: Einer demokratischen Erziehung geht es auch um Dispositionen, die sich nicht nur affirmativ auf die bestehende demokratische Verfasstheit beziehen, sondern zu deren Weiterentwicklung notwendig sind. Sie ist 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 ist wie Erziehung überhaupt eben nicht nur „affirmativ zu reduzieren, sondern auch emanzipativ auszulegen und zu einem Bildungsbegriff in Beziehung zu setzen“ (Benner, 2020, S. 45). Da sie an bildenden Wirkungen interessiert ist, verzichtet sie auf Zu-Erziehende formen zu wollen.
2. Politische Bildung: Übereinstimmung im Hinblick auf Förderung der Demokratie. Abgrenzung: Politik (meist enger, staatsbezogener Begriff) und nicht Demokratie als Kern, Fach Politik mit systematischen Lernprozessen als Zentrum, nicht nur erfahrungsbasierte Aneignungsformen von Demokratie als soziales Lernen, sondern vor allem Betrachtung der Demokratie als politisches System (Verankerung im Makro- statt im Mikrobereich), Bürger als Interventionsbürger nicht unbedingt Aktivbürger, Bildungsauftrag, der sich auch auf Demokratieförderung bezieht.
3. Kritische politische Bildung: Keine Übereinstimmung. Politische Bildung mit einem weiten Politikbegriff wird vor allem als Kritik an Herrschafts- und Machtverhältnissen unter Rückgriff auf kritische Gesellschaftstheorien mit einer Perspektive auf gesellschaftliche Alternativen (vernünftige u. humane Gesellschaft) verstanden. Gesellschaftskritik wird als substantiell

---

betrachtet, keine Reduktion auf die Vermittlung von kooperativen u. sozialen Kompetenzen, kritische Bewusstseinsbildung als Ziel.

4. Demokratiebildung: Übereinstimmung im Hinblick auf Förderung der Demokratie durch Beschäftigung mit Demokratietheorien; daher inhaltsbezogene, auf Demokratie sich konzentrierende „Ab- und Bearbeitung“ von Demokratieverständnissen als Bildungsaufgabe und als Abgrenzung von einer rein auf demokratietaugliche Dispositionen ausgerichtete Zielbestimmung des Demokratie-Lernens. Der Verlauf und das Ergebnis sind nicht vorher bestimmbar. Demokratische Bildung ist wie auch ein grundsätzliches Verständnis von Bildung „auf gegenstands- und sachbezogene Prozesse, die ... unabschließbar sind“ (Benner, 2020, S. 46) ausgerichtet, also in diesem speziellen Fall auf Demokratie. *Dabei ist zu berücksichtigen, dass es die Demokratie nicht gibt, sondern hinter diesem Hochwertbegriff, der oft inflationär gebraucht wird, stehen unterschiedliche und konflikthafte Vorstellungen und Konzeptionen von Demokratie, sodass wegen dieser Dynamik eine definitive Festlegung unmöglich ist und die Unschärfe akzeptiert werden muss. Es gibt aber Kriterien, mit denen Auffassungen von Demokratie näher und niemals endgültig bestimmt werden können (siehe dazu Martinsen, 2020, S.41 ff.).*
5. Kritische Demokratiebildung: Übereinstimmung darin, dass sie eine Erweiterung des Demokratie-Lernens fordert. Abgrenzung: Kritik an einem affirmativen und verkürzten Verständnis von Demokratie, das den Status quo stabilisieren will und keine Weiterentwicklung der Demokratie in den Blick nimmt. Das Demokratie-Lernen verzichtet auf die Analyse struktureller Widersprüche der bestehenden Demokratie.

#### Unterrichtsskizze „Schule als Ort des Demokratie-Lernens“

1. Anknüpfung an die Lernausgangslage der Schüler\*innen mittels „Didaktischer Rekonstruktion“ einschließlich der Analyse der Erfahrungen der Lernenden mit Demokratie in der Schule
2. Formulierung eines Themas als Problemstellung und gemeinsame Planung einer Unterrichtsreihe mit diesem inhaltlichen Schwerpunkt unter Berücksichtigung der fachlichen Expertise der/des Lehrenden
3. Analyse und Auseinandersetzung mit den normativen Ansprüchen des Demokratie-Lernens in seinen zwei Varianten und entsprechende Differenzierung (Mögliche Fragen: Welche Erziehungsziele hat die Demokratiepädagogik? Wie will sie diese erreichen? Was für ein Erziehungs- und was für ein Demokratiebegriff werden vertreten? Was ist unter demokratischer Erziehung zu verstehen? Erfüllt das Demokratie-Lernen diese normativen Ansprüche? Welche Interessen stehen hinter solchen pädagogischen Vorstellungen?)
4. Unterscheidung und Abgrenzung des Demokratie-Lernens von anderen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen auf dem Feld des Demokratie- bzw. Politik-Lernens (Entwicklung von Vergleichskriterien mit Unterstützung der Lehrperson, ggf. Erstellung einer Synopse)
5. Demokratie-Lernen, Politik-Lernen, kritisches Politik-Lernen oder kritische Demokratiebildung? Eine Auseinandersetzung über die verschiedenen Vorstellungen pädagogischen Vorstellungen und Konzepte. Unterrichtsmethodischer Vorschlag: Einsatz einer Makromethode, z. B. eine Pro-Contra-Debatte
6. Inhaltliche Auswertung des makromethodischen Zugriffs und kriteriengeleitete individuelle Beurteilung der einzelnen Konzepte, die mit einem vorläufigen Gesamturteil eines jeden Lernenden enden sollten

- 
7. Rückgriff auf die unter Punkt 1 fixierten Ergebnisse und Reflexion der Voraussetzungen auf der Grundlage der Kenntnisse der einzelnen Konzepte unter der folgenden Fragestellung: Wie sollte Demokratie-Lernen in der Schule mit dem jetzt vertieften Kenntnisstand realisiert werden? Wann ist eine Schule demokratisch?
  8. Einbeziehung der bzw. Rückgriff auf Fests Bestimmung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule und Ergänzung durch weitere das Demokratie-Lernen in der Schule einschränkende Elemente
  9. Demokratie-Lernen und Demokratie in der Schule ein völlig absurdes Unterfangen? Was bleibt vom normativen Anspruch? Was ist in der Schule möglich? Schule demokratisch denken – geht das? Die Schule ein Labor zur Entwicklung von Demokratie? Welche Widersprüche entstehen? Was heißt es für die Schüler\*innen mit Antinomien in der Schule zu leben?
  10. Ist eine Schule des Demokratie-Lernens sinnvoll? Wenn ja, wie sollte sie aussehen? Wenn nein, was spricht dagegen? Vorschlag zur unterrichtsmethodischen Umsetzung: Zukunftswerkstatt in verkürzter Form mit entsprechender Auswertung oder Szenario-Technik
  11. Welche Möglichkeiten bestehen für Schüler\*innen für ein Mehr an Demokratie und für ein erweitertes, kritisches Demokratie-Lernen an der Schule? Entwicklung von möglichen Handlungsoptionen

**Hinweis: Die für die Unterrichtsreihe angesprochenen Karikaturen können beim Autor angefordert werden.**

Karikatur 1



Karikatur 2



Karikatur 3



Karikatur 4

