

2.5 Das Demokratieverständnis der Politischen Bildung

»Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss.«
(Negt 2010: 13)

2.5.1 Zum staatszentrierten Demokratieverständnis der hegemonialen Politikdidaktik

Nahezu alle Protagonist_innen der Politikdidaktik stimmen darin überein, dass Politische Bildung in modernen Gesellschaften auf die Demokratie abzielen hat (Sander 2008: 50). Auch der 16. *Kinder- und Jugendbericht* erklärt neben der Entwicklung kritischer Urteilskraft die Orientierung junger Menschen an demokratischen Werten zum vornehmsten Ziel Politischer Bildung.³⁴ Dies ist vor allem gegenwärtig dringlich, wachsen Jugendliche in einer Zeit auf, die geprägt ist von tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationen und multiplen Krisen, die eben auch die Verfasstheit der bestehenden Demokratie herausfordern (Przeworski 2020: 102ff.).³⁵ So konstatiert der aktuelle Bericht der NGO Freedom House: »Die Demokratie ist auf dem Rückzug« (zit.n. Manow 2020: 15).

Die Demokratie als Herrschaftsmodell findet bei jungen Menschen zwar eine breite Akzeptanz, allerdings werden die Institutionen der repräsentativen Demokratie wie Parlamente, Regierungen und Parteien skeptisch beurteilt (Gaiser u.a. 2016). Peter Massing unterstellt den Jugendlichen hingegen mangelndes politisches Engagement und führt dies entgegen empirischen Erkenntnissen bezüglich der Sichtweise von Jugendlichen auf Politik und Demokratie³⁶ auf »Wissensdefizite [...] über die Funktionsweisen, die Möglichkeiten und Grenzen von Politik und Demokratie« zurück (2018: 112). Dabei blendet er jedoch aus, dass bei Jugendlichen politische und demokratische Beteiligung vielmehr außerhalb der staatlichen Institutionen anvisiert wird. Weiterhin haben die dominierenden Positionen der Politischen Bildung eine ausschließlich staatszentrierte Vorstellung von Demokratie. Diese Setzung spiegelt jedoch nicht die gesellschaftlichen Krisenmomente sowie den offenen Diskurs über Demokratie und Demokratisierung der zeitgenössischen politischen Theorie (vgl. Brodacz/Schaal 2016) wider.

Gerade der Begriff der Demokratie³⁷ gehört zu den unklarsten und umstrittensten Kategorien des politischen Vokabulars überhaupt (Brown 2015: 17). Hans Kelsen, Verfassungsrechtler der Weimarer Republik, verdeutlicht: »Demokratie ist der Idee nach eine Staats- oder Gesellschaftsform, bei der der Gemeinschaftswille, oder [...] die soziale Ordnung durch die ihr Unterworfenen erzeugt wird: durch das Volk.« (2018: 22; Hervorh. S.R.) Es zeigen sowohl die Geschichte (vgl. Vorländer 2003) als auch die Theorie (vgl. Sartori

34 Vgl. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> [abgerufen am 01.10.2021].

35 Zur Krise der Demokratie vgl. Manow 2020; Przeworski 2020.

36 Vgl. die Ergebnisse der Shell-Jugendstudie von 2019: Edeltraud Rattenhuber: Jugendliche und Politik. Sie merken plötzlich, sie können was bewegen, in: *Süddeutsche Zeitung*, 16.10.2019.

37 Bereits die griechische Etymologie von »Demokratie« bringt Mehrdeutigkeiten und Streit hervor. Demos und kratia kann übersetzt werden mit »Volksherrschaft« oder »Herrschaft durch das Volk« (Brown 2015: 18). Zum Begriff des demos vgl. Sartori 1992: 29f.

1992) der Demokratie, dass es immer verschiedene Ausprägungen und Vorstellungen des Begriffs Demokratie gab und weiterhin gibt (Brown 2016: 65f.).³⁸ Denn »[z]wischen einer Regierung *im Namen des Volkes* und der Selbstregierung *des Volkes* existiert eine große Bandbreite an möglichen Regierungsweisen.« (Dörre 2019: 24) Diesbezüglich lässt sich konstatieren, »dass der normative Kern der Demokratie (›Herrschaft des Volkes‹) umkämpft ist.« (Deppe 2013: 72)

Detjen sieht die hieran anschließende grundlegende Frage: »Soll die politische Bildung für eine auf die staatliche Ordnung beschränkte Demokratie oder für eine Demokratisierung möglichst aller gesellschaftlichen Bereiche eintreten?« (2007: 176) Es geht folglich für die Politische Bildung um die Kontroverse, ob unter Demokratie im formalen institutionen- und staatsorientierten Verständnis die parlamentarisch-repräsentative Demokratie (Sartori 1992: 378ff.) oder im Sinne radikaler Demokratievorstellungen (vgl. Comtesse u.a. 2020) die Demokratisierung weiterer Gesellschaftsbereiche zu fassen ist.³⁹ Radikale Demokratievorstellungen beziehen sich gegenüber dem liberalen staatszentrierten Demokratieverständnis auf Ansätze der *sozialen Demokratie* (u.a. Abendroth 1975), die in Erweiterung zum demokratischen Repräsentativorgan des Parlaments (formaler Demokratiebegriff) demokratische Beteiligungsmöglichkeiten u.a. auch auf die Ebene der Wirtschaft ausweiten wollen. Dies läuft auf die Etablierung einer *Wirtschaftsdemokratie* (vgl. Demirović 2007) hinaus. Soziale Demokratie zielt auf den Abbau (illegitimer) Herrschaft und Machtstrukturen und die Ausweitung demokratischer Partizipationsmöglichkeiten ab. Neben den formalen bürgerlichen Freiheitsrechten sollen hierdurch auch soziale Grundrechte (u.a. Sicherung des Existenzminimums) ermöglicht werden (inhaltlicher Demokratiebegriff) (Lessenich 2019: 27).

Zeigt sich die normative Debatte zwischen *liberaler* und *sozialer* Demokratie (Wood 2010: 205) auch historisch im Versuch der Verwirklichung dieser Modelle (Canfora 2006: 205ff.), bildet die hegemoniale Politikdidaktik diese Kontroverse hingegen nicht ab. Sie bezieht ihren Demokratiebegriff in Anlehnung an die dominierenden Positionen der Politikwissenschaft (u.a. Münkler 2006: 47) lediglich staatszentriert auf die *vorhandenen* demokratischen Institutionen der *bestehenden* politischen Ordnung (vgl. Weißeno u.a. 2010: 61f.). Dadurch gelangt die Kontroverse um eine potenzielle Demokratisierung weiterer Bereiche der Gesellschaft und Wirtschaft gerade nicht in den politikdidaktischen Diskurs bezüglich der Lerninhalte. Der Demokratiebegriff und damit die Debatte über das Politische wird damit von vornherein begrenzt.

In der modernen Politikwissenschaft wird als Hauptmerkmal der Demokratie vor allem die »Bestätigung der Regierenden durch das Volk« (Rosanvallon 2010: 7) verstanden. Dieses auf die liberale Demokratietheorie zurückgehende Demokratieverständnis

38 So gibt es die Demokratie in vielen Spielarten, u.a. als soziale, liberale, radikale, republikanische, repräsentative, autoritäre, direkte, partizipatorische, deliberative, plebisitäre und rätekommunistische (Brown 2015: 17).

39 Radikale Demokratietheorien gehen davon aus, dass der emanzipatorische und egalitäre Kern der Demokratie in ihrer institutionellen Form regelmäßig verfehlt wird (Comtesse u.a. 2020: 11). Es »lässt sich von einer radikalen Demokratietheorie dort sprechen, wo über eine besonders intensive und alle Gesellschaftsformationen durchdringende Form der demokratischen Selbstregierung nachgedacht wird.« (ebd.: 12) Zur Kritik am Konzept der radikalen Demokratie vgl. Priester 2012a: 116.

fasst hingegen lediglich die Gegenüberstellung von ›Volk‹ und ›Regierung‹ und unterstellt damit die Einheit von Regierenden und Regierten. Eine Differenzierung des ›Volkes‹ nach Klassen, Geschlechtern, (Nicht-)Staatsbürger_innen etc. erfolgt nicht. Ebenso wenig wird problematisiert, ob überhaupt alle sozialen Gruppen der Gesellschaft parlamentarisch repräsentiert werden.

Durch den Einfluss der politischen Philosophie des Liberalismus (vgl. MacPherson 1967: 13ff.) sowie die Macht des Bürgertums (Hobsbawm 1989: 114ff.) setzte sich im 19. Jahrhundert in Europa politisch die Demokratie in ihrer liberalen parlamentarisch-repräsentativen Form durch (Rosanvallon 2016: 15). Dabei zielte die Etablierung der repräsentativen Demokratie auf die »Verteidigung der Besitzordnung« (Rancière 2019: 9) und exkludierte weite Teile der Bevölkerung. Lediglich das männliche Bürgertum wurde parlamentarisch vertreten. Die Arbeiterklasse wurde hingegen durch Zensuswahlrecht (vgl. Kap. 3.6.2), Frauen bis ins 20. Jahrhundert hinein durch das Vorenthalten des aktiven und passiven Wahlrechts (vgl. Kap. 5.8.5) von der demokratischen Partizipation ausgeschlossen.⁴⁰ Die Demokratiefrage war daher immer mit der Klassenfrage verbunden.⁴¹

Als Minimaldefinition gilt für die Politikwissenschaft »Demokratie [...] [als] eine politische Ordnung, in der die Bürgerinnen und Bürger ihre Regierung mittels Wahlen bestimmen und die Möglichkeit haben, sich einer Regierung zu entledigen, die ihnen nicht gefällt« (Przeworski 2020: 14f.). In Anlehnung an die Pluralismustheorie (vgl. Kap. 1.2.4) werden im Parlament die akzeptierten unterschiedlichen Interessen der Bevölkerung vertreten, wodurch gesellschaftliche Konflikte und ihre politische Austragung institutionalisiert werden (Rosanvallon 2010: 21). Für Hans Vorländer kommen zu diesem institutionenorientierten Demokratiebegriff grundlegende inhaltliche Bestimmungen für die moderne Demokratie hinzu. Diese umfassen »auch die grundlegenden Menschen- und Bürgerrechte, das Recht auf Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit, also die politischen Freiheitsrechte« (2003: 7) sowie rechtsstaatliche Sicherung (ebd.).

Zusammengefasst bezeichnet der gängige politikwissenschaftliche Demokratiebegriff daher in der Regel

»ein politisches System, das durch im Wesentlichen freie und allgemeine Wahlen, parlamentarische Repräsentationsverfahren, ein Minimum rechtsstaatlicher Garantien, gewisse Formen der Gewaltenteilung, die Möglichkeit eines friedlichen und geregelten Regierungswechsels auf der Basis eines Mehrparteiensystems und die Geltung bestimmter Grundrechte gekennzeichnet ist.« (Hirsch 1995: 11)

40 Philip Manow zeigt auf: »Unausgesprochen stand hinter dem Aufstieg des Repräsentationsprinzips als zentralem Verfahren der neuen demokratischen Legitimation [...] nicht weniger als die Angst der Eliten vor der Partizipation der ›breiten Massen‹.« (2021: 32) Das strategische Problem der ›Gründer‹ der formalen Demokratie im 18. Und 19. Jahrhundert bestand darin, »wie man ein repräsentatives System für die Reichen konstruieren und es zugleich vor den Armen schützen konnte.« (ebd.) Dabei besteht »[d]er Trick der Repräsentation [...] darin, etwas in der Demokratie beständig Anwesendes abwesend zu halten.« (ebd.)

41 Dies gilt nicht nur für das 19. Jahrhundert, sondern bereits für die griechische Antike. Aristoteles bezeichnete die Demokratie als Pöbelherrschaft und wies sie als politische Ordnung zurück (Canfora 2006: 47).

Dies zeigt bereits, dass all diese politikwissenschaftlichen Demokratiebegriffe auf die formalen staatlichen Institutionen und Verfahren beschränkt bleiben und Demokratie an staatliche Herrschaft und die Repräsentation der Bevölkerung und nicht an direkte demokratische Partizipation, u.a. in Betrieben und Unternehmen, binden. Damit ist die liberale Demokratie als eine »Form bürgerlicher Herrschaft« (Kühnl 1971) zu verstehen, da die politische Gleichheit und demokratische Mitbestimmung lediglich auf die staatlichen Repräsentativorgane begrenzt bleibt und explizit nicht auf die Sphäre der Wirtschaft ausgeweitet wird.

Demokratiethoretische Kontroversen innerhalb des dominierenden politikwissenschaftlichen Diskurses (vgl. Benz 2008: 147f.) beziehen sich zumeist lediglich auf die zwei ideengeschichtlichen Traditionslinien der *Identitätstheorie* (direkte Demokratie) und *Konkurrenztheorie* (Repräsentation, Parlamentarismus) (Habermas 1999: 277ff.) und werden dadurch in ihrer politischen Dimension verkürzt (vgl. Rancière 2019: 78). Seit einigen Jahren werden diese zudem durch die Arbeiten von Jürgen Habermas (1992: 349ff.) um deliberative Politikmodelle⁴² ergänzt, die einigen Autor_innen zufolge gegenwärtig die internationale demokratiethoretische Diskussion dominierten (Schaal 2016: 542). Ansätze der sozialen Demokratie finden allerdings weiterhin innerhalb der Diskussion kaum Beachtung (u.a. Brodocz/Schaal 2016).

Wie der Begriff der Politik wird auch die Demokratie durch die hegemoniale Politische Bildung im institutionenorientierten Verständnis lediglich auf den Staat bezogen und vermittelt.⁴³ Daher weist Demokratie hier nicht über ihre repräsentativ-parlamentarische Form hinaus. Auch wenn Autoren wie Sander berechtigterweise konstatieren, dass in der Politischen Bildung Demokratiethorien »pluralistisch[]« thematisiert werden sollen (2008: 48), wird dieses Desiderat von der hegemonialen Politikdidaktik – und damit von Sander selbst – gerade *nicht* eingehalten.⁴⁴ Detjen gibt explizit zu verstehen: »Mit der Demokratie verbinde ich in erster Linie den demokratischen Verfassungsstaat« (2018: 126). Dabei sind für ihn die »politischen Institutionen [...] für das angemessene Verständnis der Demokratie von zentraler Bedeutung«, da »Demokratie [...] nicht einfach Selbstregierung des Volkes [ist], sondern eine auf die Leistungsfähigkeit von Institutionen angewiesene Herrschaftsordnung.« (Detjen 2007: 282) Auch für Massing geht es bei der Demokratie als Thema der Politischen Bildung lediglich um die systematische

42 Bei der deliberativen Demokratie geht es praktisch um die Stärkung basisdemokratischer Instrumente wie Bürger_innenräte, in denen die Bürger_innen unmittelbarer in Diskussion und Entscheidungsfindung über politische Streitfragen einbezogen sind. Zu den deliberativen Demokratiethorien ab den 1970er Jahren vgl. Schaal 2016: 540f.

43 Von staatlicher Seite wird immer wieder versucht, den Begriff der freiheitlich demokratischen Grundordnung (fdGo) als Leitbegriff der politischen Bildung zu etablieren (vgl. Widmaier 2020). Damit droht jedoch der Bedeutungsverlust der politischen Bildung, da diese folglich lediglich auf Extremismusprävention abzielen soll und somit eine stark sicherheitspolitisch motivierte Demokratieförderung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung dominant wird (ebd.: 14). Der Staat versucht die Themen der politischen Bildung vorzugeben, was den Prinzipien einer demokratischen, offenen Gesellschaft widerspricht (ebd.: 15).

44 Die hegemoniale Politische Bildung thematisiert, wenn überhaupt, nur die beiden Konzepte der republikanischen und liberalen Tradition (Sander 2008: 43ff.).

Vermittlung der »institutionelle[n] Ordnung des politischen Systems, die verfassungsmäßigen Grundlagen, die wichtigsten Prinzipien und Institutionen, die Regeln, nach denen entschieden wird, sowie die *vorhandenen* Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen.« (2013: 202; *Hervorh. S.R.*) Für ihn ist daher explizit »Demokratielernen nur als Politiklernen möglich« (2018: 119). Dabei zielen diese Ansätze primär darauf ab, »die geistigen Grundlagen des Gemeinwesens im Bewusstsein der Menschen zu verankern« (Detjen 2007: 5), sodass »die Lernenden die Demokratie anerkennen können.« (ebd.: 6) Ausdrücklich und affirmativ wird hervorgehoben, dass Demokratielernen »in freiheitlichen Demokratien einen Beitrag zur Legitimation des demokratischen Systems« sowie zu seiner »Stabilisierung leistet.« (Massing 2018: 108)

Alles in allem läuft das Demokratieverständnis der hegemonialen Politischen Bildung damit auf ein Bürger_innenleitbild hinaus, wie der/die Bürger_in sich in den *bestehenden* politischen Strukturen verhalten soll. Für diese Ansätze ist das Handeln im Gegebenen zentral. Es geht im konservativen und etatistischen Sinne darum, sich in den Grenzen des politisch Gemachten zu bewegen und diese im Sinne des Ordnungsdenkens zu bewahren. Durch den ausschließlichen Bezug auf das formale und repräsentative Demokratieverständnis beschränkt sich Politische Bildung darauf, affirmativ lediglich die vorhandenen Institutionen und die politische Ordnung abzusichern und schafft keinen Raum der Debatte, ob und auf welchen gesellschaftlichen Strukturebenen Demokratisierungsprozesse angestoßen werden sollten (Lösch/Eis 2018: 502). Auf Grund der begrifflichen und funktionalen Trennung von Staat und Gesellschaft durch den engen Politikbegriff ist in der Politikdidaktik bereits die normative Festlegung herrschaftlicher Ordnung erfolgt. Fragen bezüglich der Demokratisierung weiterer Gesellschaftsbereiche – die außerhalb der parlamentarischen Institution des demokratischen Rechtsstaats liegen – werden nicht gestellt. Zudem wird auch nicht problematisiert, wer in der bestehenden politischen Ordnung von demokratischen Partizipationsmöglichkeiten und politischem Einfluss ausgeschlossen wird (Eis 2019: 8) und »welche Strukturen und Kräfte Demokratisierung befördern oder dieser entgegenwirken.« (Lösch 2011: 118) Gerade aktuelle sozialwissenschaftliche Analysen zeigen jedoch auf, dass seit einigen Jahren in vielen demokratischen Staaten ein Machtzuwachs der Exekutive bei gleichzeitigem Abbau parlamentarischer Selbstbestimmungsrechte zu verzeichnen ist, wodurch diese zunehmend autoritärer werden (vgl. Kap. 5.5.5). Macht- und Herrschaftsabbau stellen damit kein Ziel der Demokratie und der Politischen Bildung mehr dar (Lösch/Eis 2018: 502).⁴⁵ Auf Grund dieser Engführung des Politischen kann sich die gegenwärtige Politikdidaktik »kaum zum gegenwärtigen Zustand der demokratisch verfassten Gesellschaften äußern.« (Lösch 2011: 118)

Eine »auf die Sphäre des Staates beschränkte Demokratie ist halbiert und Ausdruck eines verkürzten Politikverständnisses.« (Kißler 2007: 261) Ansätze radikaler Demokratietheorien oder Sozialer Demokratie (vgl. Kap. 3.6.2) werden in der hegemonialen Politischen Bildung regelmäßig ausgespart. In Anlehnung an Jacques Rancière kann dieses harmonisch anmutende politikdidaktische Demokratieverständnis daher verstanden werden als Idee einer Demokratie ohne *demos*, die sich im einfachen Spiel von staat-

45 Dies entspricht der Dominanz politikwissenschaftlicher Forschung, »die sich weitgehend als Demokratie- und kritische Gesellschaftswissenschaft verabschiedet hat.« (Eis 2019: 8)

lichen Institutionen und Gesellschaft ausbildet (2002: 111). Das bedeutet genau genommen das Verschwinden des Streithandels des Volkes (ebd.). Somit werden die Schüler_innen nicht dazu aktiviert, in die politischen Realitäten zu intervenieren, sondern bloß auf die Bestätigung ihres Bürger_innenleitbildes reduziert. Allerdings sollte Politische Bildung mit einem Demokratieverständnis arbeiten, das sowohl auf Chancen wie Probleme der Demokratie verweist, um eine Debatte anzuregen, in welcher politischen und gesellschaftlichen Ordnung Schüler_innen überhaupt leben wollen.

2.5.2 Politik- oder Demokratielernen? Eine zentrale Kontroverse über die Ziele Politischer Bildung

Eine der wenigen theoretischen Kontroversen der jüngeren Zeit innerhalb der Politischen Bildung in Deutschland bestand in der in den frühen 2000er Jahren stattfindenden Auseinandersetzung, ob *Politik-* oder *Demokratielernen* zentral für die Politische Bildung sein sollte (Widmaier 2007: 31ff.).⁴⁶ Sowohl auf Grund der wachsenden Skepsis der Bürger_innen gegenüber den politischen Institutionen und der demokratischen Praxis, was als Krise der politischen Repräsentation bezeichnet wird (Vester u.a. 2001: 13), als auch auf Grund der Kritik am starren und enggefassten Politikbegriff innerhalb der Politischen Bildung wurde »versucht, »Demokratie« begrifflich als Ersatzformel zu Politik zu verwenden.« (Lösch 2011: 117)⁴⁷ Der Demokratiebegriff sollte den Politikbegriff als Mittelpunkt der Politischen Bildung ersetzen und die Bürger_innen an die parlamentarische Demokratie führen (Widmaier 2007: 32).⁴⁸

In dieser Kontroverse geht es um die zentrale Frage, »ob die schulische politische Bildung in erster Linie als Demokratie-Pädagogik zu konzipieren ist, z.B. als Erfahrung demokratischer Verhaltensweisen, oder ob Politik in einem umfassenderen Sinne der Kern politischer Bildung sein solle.« (Lösch 2009: 175) Die an diese Frage anschließende Kontroverse kann als Debatte zwischen *Politik-Didaktik* und *Demokratie-Pädagogik* verstanden werden (Lösch 2011: 118). Diese drückt sich neben den divergierenden Begrifflichkeiten vor allem durch ihren unterschiedlichen Referenzbezug aus – eben Politik oder Demokratie – sowie in unterschiedlichen Vorstellungen des Lernens, *soziales Lernen* (vgl. Detjen 2007: 255) oder systematisches *politisches Lernen*. Die *Demokratie-Pädagogik* (vgl.

46 Auslöser der Debatte über Demokratielernen war das Anliegen Gerhard Himmelmanns, den Demokratiebegriff statt Politik in das Zentrum der Politischen Bildung zu rücken, um nicht lediglich affirmativ die staatliche Ordnung zu lernen (Widmaier 2007: 33). Diese Debatte schließt an die Grundsatzkontroverse der Politischen Bildung zwischen Friedrich Oetinger und Theodor Litt der 1950er Jahre an (Gagel 1995: 49ff.): Sollte Politische Bildung eher Erziehung zum (demokratischen) Staat (Litt) oder im Sinne einer partnerschaftlichen Erziehung auf das soziale und demokratische Verhalten der Schüler_innen orientiert sein (Oetinger)?

47 Das Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik beschreibt in zehn Punkten, warum demokratiepädagogische Aktivitäten in Deutschland vorangebracht werden müssen. Vgl. http://www.degede.de/wp-content/uploads/sites/14/2018/05/degede_manifest.pdf [abgerufen am 12.11.2021].

48 Widmaier konstatiert, dass es durch »Begriffe wie Demokratiebildung, Demokratielernen, Demokratiepädagogik, Demokratiedidaktik« gegenwärtig eine »uneindeutige Bestimmung« der »Ziele politischer Bildung« gebe (2020: 14).

Lösch 2009: 117) versteht gegenüber einer ausschließlichen Staatszentrierung in Anlehnung an den Pragmatismus John Deweys und seine Vorstellung von »Demokratie als Lebenswelt« (vgl. Joas/Knöbl 2004: 710ff.) Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Widmaier 2007: 33). Damit zielt sie auf die Ausbildung der Fähigkeit, in der Demokratie zu leben und zu handeln sowie darauf, die Bereitschaft zu entwickeln, Engagement sowie klare normative Werthaltungen und Grundprinzipien zu zeigen und diese lebenspraktisch auszuüben (vgl. Widmaier 2018). Diese Ziele sollen vor allem durch Lernen und Erziehung ermöglicht werden.

Trotz des zentralen Stellenwertes der Demokratie und der damit überwundenen institutionenorientierten Staatszentrierung der Ansätze der Politikdidaktik zeichnen sich die Konzepte der Demokratie-Pädagogik allerdings durch gravierende Schwächen für eine Politische Bildung aus. So fokussieren sie sich lediglich auf das *individuelle* Verhalten und die Ausbildung sozialer Kompetenzen der Lernsubjekte innerhalb der *bestehenden* gesellschaftlichen und politischen Ordnung. Dadurch geraten die Gesellschaft und Herrschafts- und Machtverhältnisse – und damit das Politische – aus dem Blick. Die bestehende bürgerlich-liberale Demokratie wird lediglich idealisiert und statisch gefasst. Es wird nicht nach Möglichkeiten und Gefährdungen der Demokratisierung gefragt. Durch die Ausblendung kritischer Zeitdiagnosen und dem Fehlen gesellschafts- und staatstheoretischer Grundlagen verfügt die Demokratiepädagogik über kein Reflexionsmedium der strukturellen Widersprüche der Gesellschaft sowie die Transformation politischer Herrschaft. Damit bleibt Politische Bildung auch hier inhaltsleer und vor allem *unpolitisch*.

Es zeigt sich folglich sowohl bei der Demokratiepädagogik als auch der Politikdidaktik: Die schulische Politische Bildung ist staatsorientiert, da ihre Auffassung von Politik und Demokratie eng an den Staat, seine Institutionen und Verfahren gebunden ist (Lösch 2011: 115). Politische Bildung im emanzipatorischen Sinne hat demgegenüber ein Verständnis von Demokratie, das sich nicht darin erschöpft, Demokratie als Lebensform (Demokratiepädagogik) oder staatliche Herrschaftsform (Politikdidaktik) zu begrenzen. Sie untersucht Demokratie immer auch im Hinblick auf ihre Ausweitung sowie Gefährdung durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Daher bezieht eine Soziopolitische Bildung ihr Demokratieverständnis in einem offenen Sinne auf Ansätze kritischer Demokratietheorien (vgl. Kap. 3.6).