

Bettina Lösch

## Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung

Politische Bildung blickt in Deutschland auf eine besondere Geschichte zurück. Nach zwei Weltkriegen und den Erfahrungen mit dem Faschismus wurde durch die Politik der *Re-education* eine Demokratisierung der Gesellschaft angestrebt. Das demokratische Prinzip ist seither tragender Konsens innerhalb der politischen Bildungsarbeit. Demokratisch verfasste Gesellschaften bedürfen einerseits einer aufklärenden, emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit, um politische Meinungs- und Willensbildung zu gewährleisten und Gründe zum politischen Handeln erkennbar zu machen. Politische Bildung wiederum benötigt demokratische Prinzipien, um nicht als Erziehung zur Unmündigkeit missbraucht zu werden. Was unter Politik und Demokratie verstanden wird, kann jedoch sehr unterschiedlich beantwortet werden. In Anbetracht der gegenwärtigen globalen Transformationsprozesse von Politik und Ökonomie muss für die politische Bildung neu diskutiert werden, was darunter zu fassen ist und in welcher Lage sich demokratische Gesellschaften derzeit befinden.

Bereits die heute noch gern zitierte Grundsatzkontroverse der politischen Bildung zwischen den Pädagogen Theodor Wilhelm (Pseudonym: Friedrich Oetinger) und Theodor Litt in den 1950er Jahren zeigt grundlegende Differenzen auf (vgl. Hentges 1999). Während Theodor Litt eine ‚Erziehung zum Staat‘ verfolgte (vgl. Litt 1958), griff Theodor Wilhelm das angelsächsische Politikverständnis auf und wollte – in Anlehnung an John Dewey – die demokratischen Verhaltensweisen der Bürgerinnen und Bürger in den Mittelpunkt rücken (vgl. Oetinger 1951). Gegenwärtige theoretische Konzeptionen der politischen Bildung greifen diese unterschiedlichen Positionen auf. Die Demokratie-Pädagogik knüpft bspw. an das Lebensweltkonzept von John Dewey an, während sich innerhalb der Politikdidaktik nach wie vor Auffassungen von Politik finden lassen, die eng an den Staat, seine Institutionen und Verfahren gebunden sind. Mit dem jeweiligen Verständnis von Politik und Demokratie steht und fällt, was politische Bildung eigentlich bedeutet, welche Prinzipien zu Grunde gelegt und welche Ziele verfolgt werden.

Seit der Gründung der Bundesrepublik und der Kontroverse zwischen Litt und Wilhelm in den 1950er Jahren haben sich die politischen Verhältnisse allerdings grundlegend gewandelt. Gerade in den letzten Jahren wird die demokratische Gesellschaft mit Herausforderungen konfrontiert, die eine Neubestimmung der

politischen Bildung fordern. Demokratie ist kein in sich stabiler und immerwährender Zustand, sondern ein dynamischer und fragiler Prozess. Die politische Bildungsarbeit muss die Veränderungen der Demokratie und die begleitenden politik- und sozialwissenschaftlichen Analysen aufgreifen. Angesichts der globalen Transformationsprozesse ist die politische Bildungsarbeit deshalb meines Erachtens neben ihren klassischen Feldern wie der Bildung gegen Rechtsextremismus, der Menschenrechtserziehung etc. als ‚kritische Demokratiebildung‘ gefragt.

In diesem Beitrag werden zunächst aktuelle Ansätze der politischen Bildung aufgegriffen und deren Politik- und Demokratieverständnis dargestellt (1.). Danach werden einige Grundannahmen einer kritischen Demokratiebildung skizziert, die bestehende Konzeptionen ergänzen und die theoretischen Grundlagen der politischen Bildung erweitern (2.). Abschließend wird die Perspektive einer kritischen Demokratiebildung unter globalisierten Bedingungen erläutert (3.).

## 1. Ein Blick auf aktuelle Konzeptionen der politischen Bildung

In der politischen Bildungsarbeit und der öffentlichen Debatte scheint manchmal eindeutig, was unter Politik und Demokratie zu verstehen sei, als gäbe es nur eine gültige Definition, Praxis oder gesellschaftliche Ausgestaltung von Demokratie. Dies ist aber keineswegs der Fall:

- In der Demokratietheorie finden sich etwa konservativ-elitäre, repräsentative und expertokratische, liberal-formale bis hin zu partizipatorischen oder radikalen Ansätzen von Demokratie.
- Historisch betrachtet hat es wiederum verschiedene Ausprägungen von Demokratie gegeben: bspw. die antike Demokratie, die auf Losverfahren statt auf Wahlen setzte; die rätedemokratischen Varianten, die das Delegationsprinzip statt Repräsentationsmechanismen vorsahen, oder die liberalen Demokratievarianten, wie sie derzeit in vielen Staaten existieren.
- Die praktische Ausgestaltung der liberalen Demokratie variiert von Staat zu Staat: etwa eine Präsidialdemokratie in den USA, eine repräsentativ-parlamentarische Demokratie in Deutschland oder einer Mischung aus parlamentarischen und direktdemokratischen Elementen in der Schweiz.
- Der normative oder verfassungsmäßige Anspruch, wie Demokratie sein soll, entspricht dabei meist nicht der realen Umsetzung und Praxis.
- Außerdem sind demokratische Gesellschaften stets mit entdemokratisierenden Kräften konfrontiert: sei es durch rechtsextreme Strömungen und Parteien; durch die Ausweitung des Sicherheits- und Kontrollstaates; durch die Privatisierung und Ökonomisierung von öffentlichen Bereichen und Gütern; durch Lobbyismus

und die Verlagerung von politischen Entscheidungen in informelle Gremien oder durch einen Sozialstaatsabbau, der demokratische Teilhabe unterminiert und unmöglich macht.

- Die globalen Entgrenzungen von Politik eröffnen darüber hinaus derzeit die Frage einer ‚Weltdemokratie‘, also wie demokratische Gesellschaften unter transnationalen Bedingungen gestaltet und organisiert sein können.

Die politische Bildungsarbeit muss sich also ihres eigenen Politik- und Demokratieverständnisses stets vergewissern und die Veränderungen demokratischer Gesellschaften reflektieren und kritisch begleiten.

Eine der theoretischen Hauptkontroversen der letzten Jahre war, ob Politik- oder Demokratie-Lernen zentral für die politische Bildung sein sollte (vgl. Juchler 2005). Quasi als Antwort auf die wachsende Skepsis und Ablehnung der Bürgerinnen und Bürger gegenüber der Politik und in Abgrenzung von einem engefassten Politikbegriff wurde versucht, ‚Demokratie‘ begrifflich als Ersatzformel zu Politik zu verwenden und als Sympathieträger zu nutzen. Die Vorstellung einer „Demokratie als Lebenswelt“ (John Dewey) sollte ein Politikverständnis innerhalb der politischen Bildung ablösen oder ergänzen, das vorrangig auf staatliches, regierungspolitisches oder parlamentarisches Handeln bezogen ist. Anstatt nur alle paar Jahre in Form des Wahlaktes am ‚politischen System‘ teilhaben zu können, sollte Demokratie für die Bürgerinnen und Bürger greifbar und erfahrbar werden.

Gerhard Himmelmann hat mit seiner an John Deweys Arbeiten angelehnten Unterscheidung zwischen Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform die theoretische Grundlage der Demokratie-Pädagogik geliefert (vgl. Himmelmann 2001). Die demokratie-pädagogischen Ansätze sind dabei stark von Seiten der Schulpädagogik entfaltet und vorangetrieben worden (vgl. etwa Beutel/Fausser 2001; Edelstein/Fausser 2001). Sie zielen auf pädagogische Aspekte, auf die Demokratisierung der Schulkultur, auf soziales Lernen sowie die Herausbildung demokratischer Verhaltensweisen und eines demokratischen Bewusstseins. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit demokratischen Kompetenzen ausgestattet, also jene Fähigkeiten und sittlichen Ressourcen gestärkt werden, die ein demokratisches Gemeinwesen voraussetzt (vgl. Himmelmann 2004; Frank 2005). Demokratie-pädagogische Ansätze gehen davon aus, dass diese Fähigkeiten im vorpolitischen Raum der Zivilgesellschaft – eben auch den Bildungseinrichtungen – ausgebildet werden. Die Demokratie-Pädagogik verortet sich nicht in der Tradition politischer Bildung, sondern bezieht sich eher auf die angelsächsische *Citizenship Education* (vgl. Himmelmann 2007, 203 f.). *Citizenship Education* dient als neuer Trend oder Leitbegriff, der innovativer klingt als die alte Bezeichnung ‚politische Bildung‘. Diese stößt in ihrer Übersetzung als *Political*

*Education* im europäischen Kontext nach wie vor auf Vorbehalte, da hier leicht etwas von (staatlicher) Politisierung der Schulen bzw. Belehrung mitschwingt (vgl. ebd. 204).

Bei allen Unterschieden haben Politikdidaktik und Demokratie-Pädagogik eins gemeinsam: Grundlage und Zielsetzung ist die liberale, repräsentativ-parlamentarische Demokratie. Die schematische Trennung zwischen Staat, Ökonomie und Gesellschaft oder auch zwischen einer politisch-öffentlichen und privaten Sphäre bleibt bestehen. Die ‚Lebenswelt‘ der Menschen wird kaum mit staatlichen Verfahren und Instanzen in Beziehung gesetzt. ‚Herrschaft‘ wird auf den Staat bezogen gedacht, die Zivilgesellschaft oder Lebenswelt als herrschaftsfreie Sphäre verstanden. Problematische und kritikwürdige Überschneidungen von Politik und Ökonomie, etwa die politische Einflussnahme durch wirtschaftliche Akteure, bleiben unthematisiert. Politische Öffentlichkeit wird mit dem Staat gleichgesetzt, der ökonomische Bereich und die Arbeitswelt bspw. von demokratischen Prinzipien und Verfahren weitestgehend ausgespart – mit Ausnahme der formalen Mitbestimmungsformen in Betrieben, deren gegenwärtiger Abbau aber in der schulischen Politikdidaktik oder Demokratie-Pädagogik kaum Thema ist. Die Zivilgesellschaft wird gewissermaßen als vorpolitischer Raum gedacht, in dem sich demokratische Tugenden und Werte entwickeln sollen. Demokratische Verfahrensweisen und das Repräsentationsprinzip werden zwar auf zivilgesellschaftliche Bereiche übertragen, etwa in Form der Schul- und Klassensprecherwahl. Die politischen Beteiligungsmöglichkeiten bleiben jedoch begrenzt.

Den aktuellen Konzeptionen ist außerdem gemein, dass sie sich kaum zum gegenwärtigen Zustand der demokratisch verfassten Gesellschaft äußern. Es fehlt an Analysen, wie es derzeit um die Demokratie bestellt ist, welche Strukturen und Kräfte Demokratisierung befördern oder dieser entgegenwirken. Die sozial- und politikwissenschaftlichen Analysen um Globalisierung und die Transformation des Nationalstaates wurden innerhalb der Politikdidaktik insgesamt erst spät aufgegriffen (vgl. Ausnahmen Hedtke 2002; Butterwegge/Hentges 2002; Steffens/Weiß 2004; Steffens 2007; Overwien/Rathenow 2009, S. 17 f.). Mittlerweile ist man um internationale Anschlussfähigkeit bemüht; diese wird jedoch eher in der Angleichung von Standards und Kompetenzen gesehen als in der kritisch-wissenschaftlichen Analyse globaler Verhältnisse.

Um über die nationalstaatliche Orientierung der Politikdidaktik hinauszugelangen, wird diese gegenwärtig durch Programme der *European Citizenship Education* ergänzt. In der Regel geht es hier um demokratie-pädagogische Ansätze, die eine Identifikation mit dem europäischen Projekt bewirken sollen. *European Citizenship Education* (auch: *Civic Education*) zielt auf die Vermittlung europabezogener

Kompetenzen zur Förderung einer europäischen (Unions-)Bürgerschaft (vgl. Eis 2007, 156). Angestrebt werden demokratisch aktive, pflicht- und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger mit gelungener europäischer Identität (vgl. ebd. 158, 162). Dadurch soll einerseits der Verlust der Bindungskraft an den Nationalstaat kompensiert sowie andererseits das Problem überwunden werden, dass die Europäische Union bislang nur als gemeinsamer Wirtschaftsraum und nicht als Sozialunion existiert und wahrgenommen wird. Unter den deutschsprachigen Initiativen hat das Programm *Demokratie lernen & leben* der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) den Gedanken der *European Citizenship Education* befördert. Dabei wurde *Citizenship Education* eng mit demokratie-pädagogischen Ansätzen verknüpft und letztlich gleichgesetzt.

In der didaktischen Umsetzung sind in der schulischen Politikdidaktik nach wie vor Methoden und Ansätze zentral, die sich an dem Prozedere der repräsentativ-parlamentarischen Demokratie orientieren: bspw. an der Simulation politischen Handelns und politischer Entscheidungsfindung durch Planspiele, Pro-Contra Debatten oder neuerdings durch das ‚Talkshow-Format‘, das in der medial geprägten Demokratie wohl das didaktische Repertoire entsprechend ergänzen soll. Im BLK Projekt werden dagegen Deliberationsforen aufgegriffen (Sliwka 2005) oder angelehnt an den angelsächsischen Raum so genannte *Service-Learning*-Projekte, in denen die Schülerinnen und Schüler Sozialtechniken wie vernunftgeleitetes und demokratisches Sprechen erlernen sowie durch soziales Engagement für das Gemeinwesen ein demokratisches Bürgerbewusstsein erwerben sollen (vgl. Sliwka 2004). In diesen Projekten geht es weniger um politisches Lernen und Bildung als vielmehr um bürgerschaftliches Engagement und soziales Lernen. Daraus kann sich ein Mehrwert, eine Stärkung demokratischen Handelns und Bewusstseins ergeben, gleichzeitig wird aber der Rückzug des Staates aus seinen sozialen Aufgabenbereichen kompensiert. Politische Bildung erschöpft sich nicht im sozialen Engagement von Jugendlichen.

Die demokratie-pädagogischen Ansätze und die Konzeptionen der *European Citizenship Education* sind zuvorderst normativ ausgerichtet: sie beschreiben, wie Demokratie *sein soll* und wie das demokratische Verhalten der Bürgerinnen und Bürger oder Schülerinnen und Schüler gestärkt werden kann. Die europapolitische Bildung soll bspw. das demokratische Defizit der Europäischen Union durch die Gewinnung einer europäischen Identität und der demokratischen Verantwortlichkeit der Bürgerinnen und Bürger ausgleichen. Dies greift jedoch zu kurz, da sich das Demokratiedefizit der Europäischen Union in erster Linie als institutionelles

Problem darstellt und weniger auf ein mangelndes demokratisches Bewusstsein zurückzuführen ist.

Deshalb ist es notwendig, die bestehenden Ansätze durch eine ‚kritische Demokratiebildung‘ zu ergänzen, die *erstens* nach den Strukturen von Demokratisierung und Entdemokratisierung fragt und *zweitens* die politische Bildung an gegenwärtige sozial- und politikwissenschaftliche Analysen rückbindet. *Drittens* müssen der national eingehegte Politikbegriff sowie das normative Demokratieverständnis durch eine globale Sichtweise und eine kritische Demokratieanalyse ergänzt werden. Den Bürgerinnen und Bürgern in der außerschulischen sowie den Schülerinnen und Schülern in der schulischen Bildungspraxis soll damit ermöglicht werden, sich selbst eine Vorstellung davon zu machen, in welcher Welt sie eigentlich leben und vor allem leben wollen. Politische Bildung hat hier die Aufgabe, zur politischen Urteils-, Kritik- und realen Handlungsfähigkeit beizutragen, anstatt die Subjekte funktionalistisch zur formalen Teilhabe an bestehenden Strukturen zu qualifizieren. Eine kritische Demokratiebildung ist deshalb *viertens* subjektorientiert und arbeitet mit einem weitgefassten Verständnis von Demokratie und politischer Beteiligung.

## 2. Grundannahmen kritischer Demokratiebildung

Eine kritische Demokratiebildung will die Gegenüberstellung zwischen Demokratie-Pädagogik und Politikdidaktik, d.h. von *Demokratie* oder *Politik* als leitendem Prinzip politischer Bildung durchbrechen. Mit ihrem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse werden derzeitige Konzeptionen politischer Bildung erweitert. Es wird ein weitgefasstes Politikverständnis angelegt, das an den Alltagsverhältnissen der Menschen, der Schülerinnen und Schüler, ansetzt. Es übersteigt aber Ansätze der Demokratie-Pädagogik dadurch, dass die politische und sozio-ökonomische Dimension – etwa Fragen von Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen – explizit thematisiert werden.

Anders als innerhalb der Demokratie-Pädagogik reicht eine kritische Demokratiebildung über eine Erziehung zum kompetenten demokratischen Staatsbürger hinaus. Die gegenwärtigen Demokratiedefizite sind nicht allein durch die Verhaltensweisen, Tugenden und Werte der Bürgerinnen und Bürger oder Schülerinnen und Schüler auszugleichen. Eine kritische Demokratiebildung zielt darauf, die politischen und sozialen Verhältnisse zu begreifen, in denen die Menschen eingebunden sind. Wieso fühlen sich Menschen ohnmächtig gegenüber den etablierten politischen Strukturen und sehen die Verhältnisse als alternativlos an? Wieso engagieren sich Jugendliche bspw. im sozialen Bereich und äußern sich

eher ablehnend, wenn es um Fragen der Politik geht? Welche Strukturen befördern oder behindern demokratische und soziale Teilhabe?

Wenn es um demokratische Alltagsverhältnisse geht, spielen Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle. Die Schule ist leider häufig ein Beispiel für undemokratische gesellschaftliche Strukturen, selbst wenn die Schüler und Schülerinnen hier mit einem gewissen demokratischen Prozedere in Berührung kommen und politische Bildung als Unterrichtsfach und -prinzip etabliert ist oder sein soll. Bereits vor PISA oder anderen empirischen Vergleichsstudien wurde der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen innerhalb rassismuskritischer Theorien und deren Bildungsarbeit problematisiert (vgl. etwa Gomolla/Radtke 2002). Es sind die Strukturen, wie Bildung verstanden und Bildungseinrichtungen aufgebaut sind, die Ausschluss, Rassismus und Diskriminierung befördern. Soziale Ungleichheit und rassistische Alltagsstrukturen, die den Zugang zu Bildung, politischer Bildung und Teilhabe behindern, sind deshalb ein zentrales Thema für eine kritische Demokratiebildung, die auch die Herrschafts- und Machtverhältnisse im Alltag der Menschen thematisiert.

Schülerinnen und Schüler erkennen die alltäglichen Widersprüche sehr schnell, wenn abstrakt von Freiheit und Gleichheit gesprochen wird, das Schulsystem aber soziale Ungleichheit produziert. Ein idealistisch überhöhter Demokratiebegriff kann leicht die Frustration und die Entfremdung gegenüber Politik verstärken und so befördern, dass Jugendliche sich weiter von demokratischen Strukturen abwenden. Innerhalb einer kritischen Demokratiebildung sind insofern die sozialen Vorbedingungen von Bildung und Demokratie relevant. Demokratie, politische Bildung und Teilhabe basieren auf zahlreichen sozialen Voraussetzungen, die politisch eingefordert werden müssen, anstatt die demokratischen Defizite bei den Bürgerinnen und Bürgern oder Schülerinnen und Schülern zu suchen.

Für die didaktische Umsetzung bedeutet das, gesellschaftliche Widersprüche deutlich zu machen und die Subjekte dahingehend zu befähigen, in diesen Widersprüchen zu denken. Dabei sind subjektorientierte Lernverhältnisse zentral. Diese sollen die Erfahrungen der Menschen mit Politik und Demokratie aufgreifen sowie deren Zugang zu und Ausschluss von Politik und politischer Bildung kritisch thematisieren. Gleichzeitig soll ein überhöhter Anspruch an das Subjekt vermieden werden, der nur dazu führt, immer weitere Kompetenzen von den Subjekten einzufordern (siehe den Beitrag von Carsten Bünger in diesem Band).

Zur theoretischen Orientierung greift eine kritische Demokratiebildung die sozialwissenschaftlichen Analysen zum heutigen Zustand der Demokratie auf und basiert auf den erkenntnistheoretischen Grundannahmen kritischer Gesellschaftstheorie. Sie ist geleitet von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse, das auf

gesellschaftliche Veränderbarkeit abzielt und die Demokratisierung der Verhältnisse, d.h. den Abbau von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und sozialem Ausschluss anvisiert. In der Analyse greift sie auf Erkenntnisse der kritischen Staats- und Demokratietheorie zurück (siehe den Beitrag von Ulrich Brand in diesem Band). Die kritische Staatstheorie fragt nach der Durchsetzung, Verfestigung und Veränderung hierarchischer gesellschaftlicher Verhältnisse und nach dem Wechselspiel von Staat und Ökonomie. So wurde bspw. die Globalisierung nicht als rein ökonomischer Prozess begriffen, der die Politik oder den Staat ins Abseits drängt. Vielmehr wurde nach der Funktion von Politik gefragt, inwiefern etwa der Staat erst die Möglichkeiten geschaffen hat, den globalen Freihandel voranzutreiben oder Bereiche öffentlicher Daseinsvorsorge zu privatisieren und marktwirtschaftlich zu strukturieren.

In ihrer sozial- und politikwissenschaftlichen Ausrichtung nimmt eine kritische Demokratiebildung unterschiedliche Dimensionen von Demokratie in den Blick: die *historische* Entwicklung demokratischer Verhältnisse, die *ökonomische* und *gesellschaftliche* Fundierung von Demokratie sowie die *politische* Dimension von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Demokratie ist kein immerwährender Zustand und keine Tugend, die man erlernen kann. Demokratie ist immer ein Prozess, der von Kämpfen für mehr Demokratisierung durchzogen ist, in dem es aber auch Phasen der Entdemokratisierung, des Demokratieabbaus oder der „Demokratieentleerung“ (Heitmeyer 2001) gibt (vgl. Lösch 2008). Diese Gleichzeitigkeit von Demokratisierung bei gleichzeitiger Entdemokratisierung gilt es im politischen Bildungsprozess zu begreifen und zu reflektieren.

### 3. Perspektiven kritischer Demokratiebildung unter globalen politischen und sozio-ökonomischen Bedingungen

Die globalen politischen und ökonomischen Transformationsprozesse, wie sie seit den 1990er Jahren zu beobachten und mittlerweile durch eine weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise bestimmt sind, wirken sich auch auf die politische Bildung aus. Dies gilt für ihre Inhalte wie auch die institutionellen Rahmenbedingungen. Auf der einen Seite beschneiden die Einsparungen der öffentlichen Hand das Angebot politischer Bildung. Auf der anderen Seite gibt es einen wachsenden Bedarf nach politischer und ökonomischer Bildung, welche die globalen Veränderungen kritisch reflektiert und vermittelt.

Neben neuen Kursinhalten in der außerschulischen politischen Bildung, die auf den globalen Wandel und die Krisensituation eingehen, ist ein guter schulischer Unterricht gefragt, der politische und ökonomische Themen miteinander verbind-

det. Diese Verbindung fordert im außerschulischen und schulischen Kontext eine neue konzeptionelle und didaktische Gestaltung heraus. Eine kritische Demokratiebildung kann hier durch die genannten Aspekte – eine sozialwissenschaftliche Rückbindung, eine kritische Demokratie- und Gesellschaftsanalyse sowie einen subjektorientierten Zugang – die bisherigen Konzeptionen politischer Bildung erweitern. Sie greift dabei globale und globalisierungskritische Fragestellungen auf, nimmt diese in ihre kritische Demokratietheorieanalyse und ihre didaktische Umsetzung auf.

Die Globalisierungsdebatte bewirkte in den 1990er Jahren wieder eine thematische ‚Politisierung‘ der politischen Bildung, d.h. politische Theorien und Analysen wurden neben der Methodenorientierung der letzten Jahre relevant. Die Politikdidaktik musste ihr Denken im „nationalstaatlichen Container“ (Steffens 2004, 28) überwinden und die veränderten politischen und ökonomischen Strukturen in den Blick nehmen. Konzeptionelle Ansätze einer ausdrücklich global orientierten politischen Bildung und Didaktik sind aber noch selten zu finden. Ausnahmen bilden die Ansätze zum *Globalen Lernen* (vgl. Overwien/Rathenow 2009; siehe den Beitrag von Karsten Reiß und Bernd Overwien in diesem Band). Im globalen Lernen sind Themen wie die Ökologie- und Friedensfrage, nachhaltige Entwicklung sowie interkulturelle Aspekte zentral – diese könnten um Fragen der kritischen Demokratiebildung ergänzt werden.

Eine global ausgerichtete kritische Demokratiebildung thematisiert bspw., inwiefern die Transformation des Nationalstaates eine neue ‚demokratische Frage‘ aufwirft. Die Ablösung des demokratischen Prinzips von seiner territorialen Begrenzung auf den Nationalstaat und dem Bezug auf ein einheitliches Staatsvolk eröffnet die Chance, die damit verbundenen Ausschlussmechanismen und strukturellen Widersprüche zu überwinden. Demokratische Teilhabe war bislang nur im Rahmen staatsbürgerschaftlicher Rechte möglich und schloss all diejenigen aus, die über keine Staatsangehörigkeit verfügten oder in einem Staat lebten, der ihnen die Staatsbürgerschaft verwehrte. Die politische Bildung könnte hier die Perspektiven einer ‚Weltdemokratie‘ diskutieren, die alte nationalstaatliche Grenzen sowie Staatsbürgerschaftskonzepte übersteigt. Während Programme der *European Citizenship Education* eine europäische Identität der Bürgerinnen und Bürger anvisieren, liefert bspw. die Diskussion um ein kosmopolitisches Weltbürgertum (vgl. Steffens 2008) ein anderes Bürgerschaftsverständnis. Mit Begriffen wie globale Bürgerschaft oder englisch *Global Citizenship* kann – auch in Anlehnung an Hannah Arendts Kritik der nationalen Staatsbürgerschaftskonzepte (1996, 601 ff.) – über globale soziale und politische Rechte diskutiert werden, ohne diese automatisch an einen Staat oder das Konzept der Staatsbürgerschaft rückzubinden.

Aufgrund der gegenwärtigen globalen kapitalistischen Bedingungen haben wir es außerdem mit einer Verschärfung des Verhältnisses von marktwirtschaftlichen Strukturen und liberaler Demokratie zu tun. Die Widersprüche zwischen marktgesteuerter Gesellschaft und demokratischen Prinzipien werden gerade in Anbetracht der Wirtschafts- und Finanzkrise evidenter. Die klassischen demokratischen Strukturen werden durch Prozesse der Privatisierung, der Ausweitung (offener) marktwirtschaftlicher Bedingungen und der Internationalisierung von Politik ausgehöhlt und unterlaufen. Die derzeit oft proklamierte „Rückkehr des Staates“ zur Regulierung der Marktwirtschaft und des globalen Finanzsystems stärken dabei eher die exekutiven Elemente des Staates und bedeuten keineswegs die Rückgewinnung demokratischer Politik. Mit der nationalstaatlichen Entgrenzung von Politik entstehen insofern neue Möglichkeiten, aber auch neue Grenzen der Demokratie.

Träger und Akteure der Demokratisierung sind derzeit vor allem die vielfältigen weltweit agierenden emanzipatorischen sozialen Bewegungen. Diese versuchen, die demokratische mit der sozialen Frage zu verbinden und setzen der neoliberalen Politik der Entdemokratisierung alternative Praxen erfahbarer Demokratie entgegen. Sie verstehen sich nicht mehr als einheitliches politisches (Kollektiv-)Subjekt, das eine gesellschaftliche Transformation mit einem konkreten Endziel anvisiert, sondern als „Bewegung der Bewegungen“ (Marchart/Weinzierl 2006, 9). Es geht ihnen um die Wiedergewinnung und -aneignung von politischer Teilhabe, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten, von öffentlichen Räumen und Gütern.

Diese sozialen Bewegungen setzen nicht nur neue Fragestellungen auf die politische Agenda, die für die politische Bildungsarbeit – auch im schulischen Unterricht – bedeutsam sind. Sie haben auch neue Formen und Gelegenheiten von informeller und außerinstitutioneller politischer Bildung hervorgebracht – etwa in Sommerakademien, Sozialforen oder als ‚Lernen in politischen Aktionen und Kampagnen‘ (siehe den Beitrag von Johanna Schreiber und Sabine Leidig in diesem Band). Diese neuen Formen können die schulische Politikdidaktik bereichern, auch wenn die Grenzen politischer Aktion im Unterricht zu bedenken sind (vgl. dazu Giesecke/Baacke/Glaser 1970). Sie weisen über rein simulative handlungsorientierte Methoden sowie Ansätze sozialen Lernens hinaus, indem sie politisches Engagement und Beteiligung in den Vordergrund stellen. Politisches und demokratisches Handeln wird direkt erfahrbar. Im (politischen) Lernprozess zeigt sich, wie durch eigenes Handeln und eingreifendes Denken politische Angelegenheiten veränderbar sind oder wo sich Grenzen politischer Gestaltung eröffnen.

Diese neuen Formen gilt es sichtbar zu machen, konzeptionell aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Im nonformellen Bereich politischer Bildung eröffnet sich

derzeit eine Debatte zum Verhältnis von politischer Bildung und Aktion (vgl. Widmaier 2009). Auch wenn Lernen in politischen Aktionen im schulischen Bereich nur begrenzt möglich ist, bietet u.a. der Ausbau der Ganztagschulen Chancen für praktische Kooperationen und Projekte mit außerschulischen Bildungsträgern und politischen Akteuren wie Nichtregierungsorganisationen. Freiwillige Angebote politischer Bildung, wie sie im außerschulischen Bereich vorhanden sind, machen projektorientiertes Lernen möglich und stärken subjektorientierte Lernformen. Die schulische politische Bildung kann hiervon profitieren.

Die globalen Veränderungsprozesse bieten also Chancen für die politische Bildung. Grundlage muss ein erweitertes Demokratieverständnis sein, das auf einer kritischen Analyse der politischen Verhältnisse, einer sozialwissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit Staatlichkeit und den sozioökonomischen Bedingungen aufbaut. Gleichzeitig gilt es, die neuen Formen politischer Beteiligung und Bildung in die didaktische Gestaltung zu integrieren. Damit kann die Gegenüberstellung eines engen Politikverständnisses einerseits und von lebensweltlichen Ansätzen der Demokratie-Pädagogik andererseits überwunden werden. Politik und Demokratie werden vor allem dann begreifbar, wenn sie nicht nur durch andere repräsentiert, sondern direkt erfahren werden. Im direkten politischen Handeln und Lernen entsteht in manchen Situationen erst das, was Hannah Arendt als politische Freiheit bezeichnet hat (vgl. Arendt 1993). Frei zu sein, um die allgemeinen politischen Angelegenheiten (die *res publica*) selbst in die Hand zu nehmen, gemeinsam Alternativen zu beratschlagen und kooperativ Lösungen für festgefahrene oder schwer lösbare Konflikte zu finden. Ein solches Politik- und Demokratieverständnis kann der Haltung der Politikverdrossenheit vielleicht entgegenwirken oder zumindest wieder Gründe zum politischen Handeln erkennbar machen.

## Literatur

- Arendt, Hannah 1996: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft, 5. Auflage. München
- Arendt, Hannah 1993: Was ist Politik? München
- Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.) 2001: Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen
- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.) 2002: Globalisierung und politische Bildung. Opladen
- Edelstein, Wolfgang/Fausser, Peter 2001: Demokratie lernen und leben. Bonn

- Eis, Andreas 2007: Education for European Democratic Citizenship. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Strategien der Politischen Bildung. Baltmannsweiler, S. 154-164
- Frank, Susanne 2005: „Civic Education“ – was ist das? In: Demokratie-Baustein, BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, <http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/civic-education-was-ist-das.html>, 11.11.2009
- Giesecke, Hermann/Baacke, Dieter/Glaser, Hermann 1970: Politische Aktion und politisches Lernen. München
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank 2002: Institutionelle Diskriminierung in der Schule. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen
- Hedtke, Reinhold 2002: Editorial: Globalisierung. In: SOWI-Online, Bielefeld, [http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/editorial\\_hedtke.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/editorial_hedtke.htm), 16.04.2009
- Hentges, Gudrun 1999: Debatten um die politische Pädagogik bzw. Bildung vor und nach 1945. Theodor Litt und Theodor Wilhelm (Pseudonym: Friedrich Oetinger) als Beispiele. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): Alte und Neue Rechte an den Hochschulen. Münster, S. 159-176
- Heitmeyer, Wilhelm 2001: Autoritärer Kapitalismus, Demokratieentleerung und Rechtspopulismus. Eine Analyse von Entwicklungstendenzen. In: Loch, Dietmar/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Schattenseiten der Globalisierung. Frankfurt/M., S. 497-532
- Himmelman, Gerhard 2001: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.
- Himmelman, Gerhard 2004: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/himmelman-gerhard-2004-demokratie-lernen-was-warum-wozu.html>, 11.11.2009
- Himmelman, Gerhard 2007: Citizenship Education in England. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Strategien der Politischen Bildung. Baltmannsweiler, S. 203-210
- Juchler, Ingo 2005: Worauf sollte die politische Bildung zielen: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Politische Bildung. Direkte Demokratie, Jg. 38, Heft 1, S. 100-109
- Litt, Theodor 1956: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, 4. Auflage. Bonn
- Lösch, Bettina 2007: Demokratie und politische Partizipation unter Bedingungen des globalen Kapitalismus. In: Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung. Münster, S. 245-257
- Lösch Bettina 2008: Die neoliberale Hegemonie als Gefahr für die Demokratie? In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf: Kritik des Neoliberalismus. Unter Mitarbeit von Tim Engartner, 2. Auflage. Wiesbaden, S. 221-283
- Lösch, Bettina 2009: Deliberation und politische Bildung. In: Außerschulische Bildung, Zeitschrift des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB), S. 378-383
- Marchart, Oliver/Weinzierl, Rupert 2006: Stand der Bewegung? Protest, Globalisierung, Demokratie – eine Bestandsaufnahme. Münster
- Oetinger, Friedrich 1951: Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart
- Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) 2009: Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen/Farmington Hills

- Sliwka, Anne 2004: Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinden. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/sliwka-anne-2004-service-learning-verantwortung-lernen-in-schule-und-gemeinde.html>, 11.11.2009
- Sliwka, Anne 2005: Das Deliberationsforum – eine neue Form des politischen Lernens in der Schule, Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/sliwka-anne-2005-das-deliberationsforum-eine-neue-form-des-politischen-lernens-in-der-schule.html>, 11.11.09
- Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hrsg.) 2004: Globalisierung und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M. u.a.
- Steffens, Gerd (Hrsg.) 2007: Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung. Münster
- Steffens, Gerd 2008: Weltbürgertum – ein neues Leitbild für politische Bildung? In: Praxis Politische Bildung, Jg. 12, Heft 2, S. 106-113
- Widmaier, Benedikt 2008: Active Citizenship & Citizenship Education. Europäische Referenzrahmen für non-formale politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung, 12. Jg., Heft 1, S. 5-12
- Widmaier, Benedikt 2009: „Die beste politische Bildung ist praktische Politik“. Politische Bildung und politische Aktion. In: Praxis Politische Bildung, Jg. 13, Heft 3, S. 165-172