

Sascha Regier

Stell dir vor, es ist Demokratie und keiner arbeitet. Zur Ideologie der Demokratiebildung „entideologisierte“ Politischer Bildung

Die dominierenden Ansätze der Politikdidaktik behaupten von sich, ideologiefrei zu sein. Ihr Demokratieverständnis beruht jedoch auf der liberalen besitzindividualistischen Ideologie des Bürgertums des 19. Jahrhunderts. Es läuft auf die Akzeptanz der bestehenden Eigentumsverhältnisse im Gegenwartskapitalismus hinaus. Fragen bzgl. einer Demokratisierung der Gesellschaft stehen in diesen politikdidaktischen Ansätzen nicht zur Debatte. Damit wird auch dem gegenwärtigen Rechtsrutsch kaum etwas entgegengesetzt.

Zur gegenwärtigen Gefährdung der Demokratie

Ohne Zweifel steht die demokratische Gesellschaft gegenwärtig unter Druck. Auf Seiten der Bevölkerung nimmt das Vertrauen in die bestehende Demokratie stetig ab. So hat die *Leipziger Autoritarismus-Studie* 2024 empirisch ermittelt, dass von den Befragten in Deutschland nur noch 42,3 Prozent von der „Demokratie, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland funktioniert“ überzeugt sind. 2020 lag der Anteil noch bei 57,6 Prozent, was damals bereits alarmierend war (Decker u. a. 2024, S. 72).

Dies sind besorgniserregende Entwicklungen. Doch nicht nur bzgl. der Einstellungen, sondern auch auf der politischen Ebene zeigen sich Gefahren: Wie brüchig einst als stabil geltende demokratische Institutionen sind, wird gerade in den USA unter Donald Trumps erneuter Präsidentschaft durchexerziert.

Diese Entwicklungen sollten für die Politische Bildung Konsequenzen haben, um dem gegenwärtigen Rechtsrutsch auf politikdidaktischer Ebene zu begegnen. Aber nicht – so die im vorliegenden Aufsatz erläuterte These – lediglich im Sinne des Lernens der bestehenden Institutionen und dem Erlernen demokratischen Verhaltens, sondern im Sinne der Politischen Bildung *über* Demokratie, was auch Fragen bzgl. Chancen und Gefahren potenzieller *Demokratisierung* beinhaltet. Denn Politische Bildung sollte nicht im affirmativen und konservativen Erlernen des Bestehenden verharren, sondern ermöglichen, über die politische Ausgestaltung der gesellschaftlichen Räume zu reflektieren und diese zu ermöglichen.

Forderungen der Demokratiebildung durch die Politik

Regelmäßig verlangen politische Parteien und Ministerien nach Demokratiebildung als Reaktion auf die nachlassende Zustimmung zur Demokratie, auch im außerschulischen Bereich, der non-formalen Bildung. U. a. soll das 2015 vom Bundesfamilienministerium lancierte staatliche Programm „*Demokratie leben!*“ dazu führen, dass junge Menschen in Deutschland die Demokratie zu schätzen lernen und als schützenswert erachten (Bürgin 2021, S. 56).

Jedoch basieren diese Sichtweise und staatlichen Programme oftmals auf problematischen Grundannahmen. Denn zum einen wird im Sinne der Extremismustheorie suggeriert, die Demokratie werde lediglich von den politischen Rändern bedroht. Regelmäßig wird neben dem Rechtsextremismus gleich noch der „Linksextremismus“ (und seit einigen Jahren auch der „islamistische Extremismus“) als demokratiegefährdend und verfassungsfeindlich eingestuft, wodurch diese „Ideologien“ als im Kern wesensidentisch vermittelt und einer vermeintlich demokratischen Mitte gegenübergestellt werden (zur Kritik vgl. Bürgin 2021). Diese staatlichen Programme der Extremismusprävention verorten die Gefährdung der Demokratie vor allem in Personen oder spezifischen Akteur*innen, denn in staatlichen Institutionen oder gesellschaftlichen Verhältnissen. Dabei wird regelmäßig ausgeblendet, dass „die“ Demokratie – im Verlauf des Textes wird geklärt werden, um welche Art von Demokratie es eigentlich (nicht) geht, wenn allgemein von „der“ Demokratie gesprochen wird – auch durch bestimmte Staatsapparate (u. a. Innenministerium, Finanzministerium) und damit den Staat selbst sowie durch Strukturprinzipien kapitalistischer Vergesellschaftung (u. a. Privatisierung, Einfluss von Vermögenden auf Medien/Politik) bedroht wird. Gesetze und Gesetzesentwürfe verstoßen immer wieder gegen die im Grundgesetz versicherten demokratischen Grund- und Freiheitsrechte sowie das Prinzip des freiheitlichen Rechtsstaats, was das Bundesverfassungsgericht regelmäßig anmahnt. So konstatieren die *Grundrechteberichte*, dass neben antidemokratischen rechten gesellschaftlichen Bestrebungen die gravierendsten Gefährdungen der Demokratie, der Grundrechte und des Rechtsstaats „im Wesentlichen von staatlichen Institutionen aus[gehen].“ (Grundrechtebericht 2016, S. 13) Jüngst zeigte sich dies mit dem Angriff auf die Zivilgesellschaft durch die parlamentarische Anfrage bzgl. der „Neutralität“ von Nichtregierungsorganisationen der Unionsfraktion unter Friedrich Merz.

Alles in allem zielen die meisten Ansätze der außerschulischen Demokratiebildung auf die Bewahrung der *bestehenden* politischen (und ökonomischen) Ordnung, auf den status quo. Politischer Bildung kommt da-

mit primär eine „Feuerwehrfunktion“ zu. Um politische Auseinandersetzungen bzgl. der Ausgestaltung der Demokratie oder eine potenzielle „Demokratisierung der Demokratie“ (Claus Offe) geht es nicht.

Das Ziel ist die Bewahrung der repräsentativen Demokratie, die eben die liberale Demokratievorstellung des (Besitz-)Bürgertums des 19. Jahrhunderts ist. Die arbeitende Bevölkerung kommt als Subjekt der Mitbestimmung gar nicht vor, da der Bereich der Wirtschaft nicht als potenzieller Ort der Demokratie begriffen und vermittelt wird. Demokratie ist jedoch – und das ist sollte für die Politische Bildung wichtig sein – in vielen Varianten denkbar bzw. erweiterbar. Dies wird in den Sozialwissenschaften seit Jahrzehnten verhandelt, u.a. als soziale, liberale, radikale, republikanische, repräsentative, autoritäre, direkte, partizipatorische, deliberative, plebiszitäre und rätendemokratische. Um es an dieser Stelle deutlich zu sagen: Die parlamentarische-repräsentative Demokratie ist unbedingt schützenswert! Aber eben demokratisch auch erweiterbar.

Das konservative Demokratieverständnis der vorherrschenden Politikdidaktik

Wie sieht es nun in der schulischen Politischen Bildung, der Politikdidaktik, aus. Diese entwickelte sich gerade durch die Re-Education-Politik der US-Alliierten, um gegen den (angeblichen) Untertanengeist der Deutschen Demokratiebewusstsein bereits in den Schulen zu vermitteln. Hier zeigt sich in den vorherrschenden Positionen und Publikationen – und vor allem in den Handbüchern, die den Anspruch von Überblicksdarstellungen über den jeweiligen Diskurs haben – das Problem eines überwiegend staatszentrierten Demokratieverständnisses. Explizit wird bspw. im *Handbuch Demokratie* „Demokratie zum einen konkret als staatliche Herrschafts- und Regierungsordnung, zum anderen eher allgemein als (Mehrheits-)Prinzip von Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen verstanden.“ (Martinsen 2020, S. 41) Gesellschaftliche Subsysteme außerhalb des politischen Systems werden hingegen nicht thematisiert, bei denen es Entscheidungen nach Mehrheitsprinzip gibt bzw. geben könnte. Lediglich die direkte Demokratie wird der repräsentativen als Alternative/Ergänzung gegenübergestellt und „der Streit über die Reichweite der Demokratie“ wird nicht u.a. auf die Frage nach Ausweitung demokratischer Mitbestimmung in Schule und Wirtschaft bezogen, sondern darauf reduziert, ob sie über national-staatliche Grenzen hinausweisen kann und welche normativen Bedingungen inter-, supra- und transnationale demokratische Gebilde zu erfüllen haben.“ (ebd., S. 43) Fragen bezüglich einer potentiellen Ausweitung demokratischer Mitbestimmungsmöglichkeiten durch die Gesellschaftsmitglieder – was auch Demokratie als „inhaltliche[s] Prinzip der gesamten Gesellschaft“ (Abendroth 1975, S. 32) beinhaltet – oder eine Transformation der liberalen zur *sozialen Demokratie* (Meyer 2005) mit sozialen Grundrechten (u.a. Recht auf Arbeit) gegenüber lediglich liberalen Grundrechten (Abwehrrechte ge-

gen den Staat) stehen nicht zur Debatte. Frage nach der Ausgestaltung der Gesellschaft werden damit von vornherein beschnitten.

Im grundlegenden *Handbuch Politische Bildung*, herausgegeben von Wolfgang Sander, wird noch in der aktuellen Auflage von 2022 die Demokratie auf den demokratischen Verfassungsstaat reduziert. Es findet sich kein Kapitel zu unterschiedlichen Demokratiemodellen für die Politische Bildung, geschweige denn, dass diese im Buch angesprochen werden (Sander 2022). Kapitel wie „Institutionenkundliches Lernen“ und „Rechtserziehung“ belegen das staatszentrierte Demokratieverständnis.

Auch im jüngst erschienenen *Handbuch Demokratiebildung/Fachdidaktik*, herausgegeben von u.a. Sabine Achour (2025) manifestiert sich die De-Thematisierung bspw. der Demokratie in der Wirtschaft als politische Bildungsfrage. Es gibt nicht nur kein Kapitel zu einer Demokratisierung der Wirtschaft, im gesamten Handbuch tauchen u. a. die Begriffe „Wirtschaftsdemokratie“, „Soziale Demokratie“, „Gewerkschaften“, „Betriebsrat“, „soziale Grundrechte“ an keiner Stelle auf.

Explizit wird von einigen Politikdidaktiker*innen hervorgehoben, dass das Lernen der bestehenden demokratischen Institutionen gegen ein lachlassendes Vertrauen der Jugendlichen in die Demokratie helfen würde. Peter Massing erklärt die Entfremdung Jugendlicher gegenüber den politischen Institutionen damit, dass diese schlichtweg „Wissensdefizite [...] über die Funktionsweisen [...] von Politik und Demokratie“ hätten (2018, S. 112). Demokratiebildung könne dem entgegenwirken, denn diese zielte auf die „institutionellen sowie die *vorhandenen* Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen“ (Massing 2013, S. 202). Dass dies ein affirmativer Ansatz ist, der auf die Bewahrung des status quo und dessen Verinnerlichung durch die Lernsubjekte ausgerichtet ist, wird sogar explizit zugeben. Für Massing geht es bei Demokratiebildung um die „Stabilisierung“ der Herrschaftsordnung (2018, S. 108). Ihr Ziel sei es, die „Lernenden zu *funktionierenden Mitgliedern* des Gemeinwesens“ zu qualifizieren (Detjen 2007, S. 5, Hervorh. i. Orig.).

Jugendliche fühlen sich nicht mitbestimmend

Leider blenden diese Konzepte – neben der Tatsache, dass die meisten Jugendlichen gar nicht wahlberechtigt sind – wichtige empirisch generierte Erkenntnisse aus: Jugendliche vertrauen immer weniger den etablierten demokratischen Institutionen (u.a. Parteien, Parlamenten), ihre Anliegen in den demokratischen Willensprozess zu bringen und zu bearbeiten. Hieraus resultiert eine Krise der politischen Repräsentation auch bei Jugendlichen, nicht nur bei marginalisierten Wähler*innenschichten. Der vor allem nach der Europawahl 2024 medial konstatierte Rechtsruck bei Jugendlichen bzw. Jungwähler*innen – was sich durch den Wahlerfolg der Linken bei der Bundestagswahl 2025 relativiert hat – wurde durch diverse Jugendstudien herausgearbeitet, auch wenn diese methodisch in der Kritik standen und sich bei der politischen

Ausrichtung starke Geschlechterunterschiede zeigen. So kommt die Studie *Jugend in Deutschland* von 2024 zu dem Schluss, dass die 14–29-Jährigen 22 Prozent die AfD wählen (würden), während es 2022 „nur“ 9 Prozent gewesen seien (Schnetzer u. a. 2024). Sozialwissenschaftliche Ansätze erklären diese Rechtsverschiebung u. a. damit, dass das Leben und die Zukunftsaussichten Jugendlicher seit einigen Jahren durch Dauerkrisen geprägt seien, die bestehenden politischen Institutionen an Bindungskraft verlieren würden und es ein Gefühl des Kontrollverlustes – sowohl auf staatlicher wie individueller Ebene – gebe (Friedrich / Schniederjann 2024, S. 73). Weniger häufig wird hingegen die empirische Tatsache medial vermittelt, dass sich Jugendliche allgemein nicht mitbestimmend fühlen. So stimmen laut *Shell-Jugendstudie* 2024 51 Prozent der Jugendlichen der Aussage zu, „Ich mache häufig die Erfahrung, dass andere über mein Leben bestimmen“ (Albert 2024, S. 66). Gleichzeitig zeigen aktuelle Jugendstudien wie die *Sinus-Jugendstudie* 2024, dass Beteiligung, wenn sie denn stattfindet, von den Jugendlichen sehr positiv empfunden wird: „Sie fühlen sich gehört, ernst genommen, können sich aktiv einbringen und positiv auf ihren Schulalltag einwirken.“ (Clambach u. a. 2024)

Demokratiebildung in der Schule

Die Demokratiepädagogik, die vor allem seit 2020 durch den von der Bundesregierung beauftragten 16. *Kinder- und Jugendbericht zur Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter* als Demokratiebildung firmiert und damit begrifflich in der Schule angekommen ist, nimmt sich ähnlicher Ergebnisse bereits seit Jahrzehnten an. Schließlich war es gerade John Dewey, der den Ansatz von Demokratie als Lebenswelt – und damit die Demokratiepädagogik – maßgeblich prägte. Demokratie soll eben nicht lediglich als staatliche *Herrschaftsform* begriffen und vermittelt, sondern gesamtgesellschaftlicher gedacht werden. Gerhard Himmelmann moniert zu Recht, der herkömmliche „Begriff der Demokratie [grenzt] das Demokratie-Lernen auf den Bereich des Staats, seiner Funktionen und Aufgaben ein.“ (2022, S. 47) Ihm zufolge ist Demokratie auch als *Gesellschafts- und Lebensform* versteh- und damit einforderbar (ebd.). Unter der Demokratie als Gesellschaftsform versteht er u. a. die Prinzipien des Pluralismus, friedliche Konfliktregelung, Konkurrenz und Zivilgesellschaft, unter der Demokratie als Lebensform Aspekte wie Toleranz, Solidarität und Vielfalt der Lebensstile. Die Ausweitung des demokratischen Gedankens ist zu begrüßen, auch wenn zu Recht an demokratiepädagogischen Ansätzen moniert wird, dass es hierbei primär um ein Erlernen sozialen Verhaltens in der *gegebenen* politischen und ökonomischen Ordnung ginge und Fragen der politischen Gestaltung des Gemeinwesens – was eben Politische Bildung gegenüber Demokratiepädagogik / Demokratiebildung auszeichne – keine Bewandnis hätte (Bürgin 2021, S. 13). Fragen von Macht und Herrschaft tauchen als demokratietheoretische Probleme nicht auf. Eine kritische Perspektive

auf politische Strukturen, z. B. wer von demokratischer Beteiligung in- und exkludiert ist und/oder in welchen gesellschaftlichen Subsystemen gar keine demokratische Mitbestimmung vorhanden ist, bleibt zumeist aus.

Die De-Thematisierung von Demokratie in der Wirtschaft

Sowohl in den vorherrschenden Politikdidaktiken als auch in der Demokratiebildung wird vor allem der Bereich der Wirtschaft als Ort (möglicher) Demokratie ausgespart. Hier reproduziert sich, was industriosozilogische Untersuchungen für die gegenwärtige Demokratietheorie konstatieren:

„Nichts macht den vulgärealistischen Charakter eines Großteils der modernen Demokratietheorie deutlicher als ihre völlige Vernachlässigung der materiell-wirtschaftlichen Machtverhältnisse – auch dies ein Aspekt der [...] Transformation der Demokratietheorie von einer sozialen zu einer liberalen Version.“ (Streeck 2021, S. 111)

Und genau an dieser Stelle zeigt sich, dass es bei den genannten Ansätzen um ideologische Demokratiebildung geht, da diese sich als überparteilich präsentieren, in Wirklichkeit jedoch das Demokratieverständnis einer bestimmten sozialen Klasse, wie es sich historisch durchgesetzt hat vertreten. Ohne dies explizit zu thematisieren, wird die Idee der Demokratie in ihrer liberalen Form (repräsentativ-parlamentarisch) unhinterfragt gesetzt, wie sie sich im 19. Jahrhundert durch das (Besitz-) Bürgertum etabliert hat. Es geht eben nicht um konkurrierende Demokratieansätze, bspw. die von der Arbeiter*innenbewegung im 19. und 20. Jahrhundert vertretene soziale Demokratie (die u. a. soziale Grundrechte statt lediglich liberale Grundrechte beinhaltet) und Formen des demokratischen Sozialismus (die u. a. Möglichkeiten der Vergesellschaftung von Grundindustrien sowie betriebliche Mitbestimmung der lohnabhängig Beschäftigten gegenüber der Kapitaleseite beinhalten). Über alternative Ansätze oder Erweiterung zu dem liberalen Prinzip wird nicht verhandelt. Dies läuft auch auf eine grundlegende Sicherung der bestehenden Eigentums- und damit Machtverhältnisse hinaus, wenn bspw. in den Betrieben Mitbestimmung der abhängig Beschäftigten oder Vergesellschaftung verhindert wird.

Demnach ist Wolfgang Sanders Diktum, die moderne Politikdidaktik habe sich „von der Ideologie zur Wissenschaft“ (2008, S. 15) mindestens als kritisch zu bewerten, da die liberale Version der Demokratie nicht in ihrer sozialen Bedingtheit begriffen und vermittelt wird. Es handelt sich hierbei jedoch um die Ideologie des Bürgertums im soziologischen Verständnis, die etabliert wurde, um die konkreten Eigentumsverhältnisse vor Vergesellschaftung zu schützen und betriebliche Mitbestimmung durch die abhängig Beschäftigten zu verhindern. Sein Diktum, die Politikdidaktik sei „eine Wissenschaftsdisziplin [...] [die] allein dem Kriterium der Wahrheit verpflichtet [ist]“ (ebd., S. 38), ist als Ideologie eben zurückzuweisen, denn es geht

auch in den Sozialwissenschaften immer auch Interesse, eben um „Erkenntnis und Interesse“ (Jürgen Habermas).

Zur Ideologie der liberalen Demokratie

Demokratie ist keine formale Abstraktion, sondern wurde immer durch bestimmte politische Bewegungen, soziale Klassen und (bürgerliche) Revolutionen in einer spezifischen Form durchgesetzt. Demokratisierung fand durch Klassenkämpfe um die Verteilung von Berechtigungspositionen und Rechtsansprüchen statt. Der politische Kampf richtete sich danach, wer wie in die politische Mitbestimmung in- und wer exkludiert wird.

Zu den Interessen des Bürgertums im 19. Jahrhundert gehörte die grundlegende Aufrechterhaltung der bestehenden Eigentumsverhältnisse im Sinne der Unternehmen, also der Kapitaleseite, gegenüber den Mitbestimmungsforderungen der entstehenden Arbeiter*innenbewegung. Als sich die repräsentative-parlamentarische Demokratie durch die bürgerlichen Revolutionen der Neuzeit im 19. Jahrhundert in den meisten „westlichen“ Ländern gegen den Adel und die Monarchie etabliert hatte, wurde die arbeitende Klasse – und damit die Eigentumslosen – von der demokratischen Mitbestimmung durch die Beschränkung des aktiven und passiven Wahlrechts auf die Steuerzahlenden – und damit die Besitzenden – von der demokratischen und parlamentarischen Mitbestimmung ausgeschlossen. Das Wahlrecht für erwachsene Männer war an das Steueraufkommen (Zensuswahlrecht), den Grundbesitz und das Vermögen gebunden. Lediglich das männliche Bürgertum wurde damit parlamentarisch vertreten, u. a. in Großbritannien, Preußen und Frankreich als Ergebnis der Französischen Revolution. Das Bürgertum behielt somit die Alleinverfügung über das Privateigentum, da es nicht durch parlamentarische Beschlüsse sozialisiert, d. h., vergesellschaftet werden konnte. Hinter dem Repräsentationsprinzip als zentraler Institution der neuen demokratischen Legitimation stand „nicht weniger als die Angst der Eliten vor der Partizipation der ‚breiten Massen‘“ (Manow 2021, S. 32). In England beschrieb 1842 der Politiker Thomas Macaulay die vom allgemeinen Wahlrecht ausgehende Gefahr für das Privateigentum (u. a. Grund, Boden, Maschinen, Fabriken): „Es ist meine feste Überzeugung, dass das allgemeine Wahlrecht in unserem Land [...] unvereinbar [ist] mit dem Eigentum“ (ebd.). Beim Parlamentarismus ging es Philip Manow zufolge um „Repression by Representation“ (ebd., S. 35). Es bedurfte des Erstarkens der europäischen Arbeiter*innenbewegung und vor allem der Pariser Kommune von 1871, um die herrschenden Klassen Europas dazu zu bringen, ein allgemeines Wahlrecht – weiterhin bei Ausschluss der Frauen – Ende des 19. Jahrhunderts als unvermeidliches Übel zu akzeptieren. Eine soziale Revolution mit anschließender Räte-demokratie – und damit die Vergesellschaftung der Produktionsmittel – sollte durch Zugeständnisse an die Arbeiter*innenklasse verhindert werden.

Nachdem auch Arbeiter*innen das aktive und passive Wahlrecht erhalten hatten – und damit eine wichtige demokratische Errungenschaft erkämpft wurde –, wurden im

Verlauf des 20. Jahrhunderts Forderungen und Versuche der Demokratisierung der Betriebe – u. a. durch die gewerkschaftlichen Ideen der paritätischen Mitbestimmung in den Aufsichtsräten von Betrieben und/oder auf überbetrieblicher wirtschaftlicher Ebene sowie Forderungen nach Wirtschafts-demokratie (Fritz Naphtali) – von der Kapitaleseite und konservativen politischen Kräften zurückgedrängt. Lediglich in der Montanindustrie (Kohle-, Stahl- und Eisen) konnte 1951 die paritätische Mitbestimmung durch den DGB durchgesetzt werden (Regier 2025). Allerdings war dies dann auch schon das höchste der wirtschaftsdemokratischen Gefühle in der Bundesrepublik. Demokratie blieb damit auf den politischen Bereich beschränkt und ist weiterhin in der Wirtschaft ausgespart, woran auch die Institution des Betriebsrates – die zudem nicht bei allen Betrieben etabliert ist – nichts ändert.

Desiderat einer kritischen Demokratiebildung

Für die Politische Bildung bedeutet dies, kritisch über Demokratie zu bilden. Kritisch meint hierbei immanente Kritik im Sinne Adornos: Holt „die“ Demokratie empirisch das ein, was sie normativ verspricht? Sie wird an ihrem eigenen Anspruch, der Selbstbestimmung der Bevölkerung, gemessen. Kritische Demokratiebildung arbeitet „an und mit den Widersprüchen liberaler Demokratie“, um zu „ermöglichen, dass die Individuen die sozialen Verhältnisse verstehen und sie sich bildend erschließen und eingreifend verändern können“ (Bürgin 2021, S. 155). Dabei geht es für die Politische Bildung eben auch um Debatten um Demokratisierung gesellschaftlicher Bereiche.

Kritische Demokratiebildung sollte verdeutlichen, dass in der bürgerlichen Gesellschaft – auch in ihrer gegenwärtigen spätmodernen Form – ein grundlegendes strukturelle Widerspruchsverhältnis zwischen (liberaler) Demokratie und Kapitalismus besteht. Dieses zeigt sich darin, dass *gleiche Rechte auf politischer Ebene ungleiche Eigentumsrechte auf ökonomischer Ebene* gegenüberstehen (Wood 2010, S. 215). Hieraus resultieren zum einen soziale Ungleichheit und die Aufrechterhaltung der Eigentumsverhältnisse (also die juristische Verfügungsmacht über die Produktionsmittel, aber auch u. a. Aktienbesitz) sowie die Beschneidung demokratischer Mitbestimmung in den Betrieben im Konkreten und der Wirtschaft im Allgemeinen.

Richtet sich die Demokratiepädagogik an die Demokratisierung der Schule, sollte die Politische Bildung (auch) die Demokratisierung der Arbeitswelt zum Thema haben. Denn nach der Schule/dem Studium finden sich die meisten jungen Menschen in Betrieben als abhängig Beschäftigte wieder, in denen sie in der Regel auf keine wirklichen Mitbestimmungsmöglichkeiten stoßen. Zudem sind immer mehr Erwerbstätige abhängig Beschäftigte, arbeiten also in Betrieben, in denen sie kaum mitbestimmen können. 2023 waren es 91,3 Prozent gegenüber 8,7 Prozent Selbstständigen.¹ Ein Bewusstsein über poten-

1 https://www.sozialpolitik-aktuell.de/files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Datensammlung/PDF-Dateien/tabIV32.pdf (15.3.2025)

zielle Demokratisierungsmöglichkeiten in der Wirtschaft durch die Politische Bildung zu erlangen, würde daher einen Bereich treffen, in dem junge Menschen nach der Schule/dem Studium in der Regel einen Großteil ihrer Zeit verbringen.

Das kann auch gegen den gesellschaftlichen Rechtsrutsch wirken. Gerade in der Arbeitswelt herrscht ein Gefühl der Fremdbestimmung: „Nahmen 2020 nur 10 % der Befragten im Osten wahr, dass sie ‚bei Entscheidungen im Arbeitsalltag übergangen‘ werden“, waren es 2024 schon 30 Prozent (Kiess u.a. 2023, S. 1). Die *Leipziger Autoritarismus-Studie* kommt zum Ergebnis: „Es ist damit zu rechnen, dass diese negativer werdenden Erfahrungen in der Form eines ‚spillovers‘ auf die politische Ebene übertragen werden.“ (Decker u.a. 2024, S. 76) Als Folge würden rechtsautoritäre Parteien gewählt. Demgegenüber zeige sich, „[w]enn Beschäftigte [...] statt Ungerechtigkeit und Frustration demokratische Handlungsspielräume wahrnehmen können, stärkt das ihre *demokratischen Einstellungen* und verringert das Risiko, dass in *antipluralistischen Ideologien* und dem *Ressentiment* gegen Andere Kompensation gesucht wird.“ (Kiess u.a. 2023, S. 49) Dies wäre ein Argument, Demokratie – neben dem schützenswerten Parlamentarismus – auch für die Arbeitswelt innerhalb der Politischen Bildung verstärkt zum Thema zu machen. Vorschläge auf sozialwissenschaftlicher Seite gibt es hierfür zu Genüge. Als Schlagworte reichen u.a.: Soziale Demokratie, Wirtschaftsdemokratie, Vergesellschaftung, Wirtschaftsräte, Parlament der Firma, Partizipatorische Ökonomie, Nachhaltigkeits- und Transformationsräte, Betrieblicher Wirtschaftsrat. Damit könnte für die Politische Bildung die Idee von Demokratie aus dem engen Korsett der Staatszentrierung befreit werden und auch als Möglichkeit für die arbeitende Bevölkerung debattiert werden.

Literatur

- Abendroth, Wolfgang (1975): Demokratie als Institution und Aufgabe, in: ders.: Arbeiterklasse, Staat und Verfassung. Materialien zur Verfassungsgeschichte und Verfassungstheorie, Frankfurt/M. / Köln, S. 21–32
- Achour, Sabine u.a. (Hrsg.) (2025): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1, Grundlagen und Querschnittsaufgaben, Frankfurt/M.
- Albert, Mathias u.a. (Hrsg.) (2024): Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie, Weinheim
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung, Weinheim
- Decker, Oliver u.a. (Hrsg.): Leipziger Autoritarismus-Studie 2024. Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen, Leipzig
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München
- Friedrich, Sebastian / Schniederjann, Nils (2024): Unsichere Zukunft, autoritäre Antwort. Wie die AfD bei der Jugend punktet, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 09/2024, Berlin, S.73–78
- Grundrechtetreport 2016 (2016): Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland, Frankfurt/M.
- Himmelmann, Gerhard (2022): Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform. Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik, in: Beutel, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt/M., S. 43–51
- Kiess, Johannes u.a. (Hrsg.) (2023): Arbeitswelt und Demokratie in Ostdeutschland. Erlebte Handlungsfähigkeit im Betrieb und (anti)demokratische Einstellungen, Frankfurt/M.
- Manow, Philip (2021): Repräsentative Politik zwischen Demokratisierung und Entdemokratisierung, in: Aus Parlament und Zeitgeschichte, 26-27/2021, S. 32–38
- Marc Clambach u.a. (2024): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024, Bonn
- Martinsen, Franziska (2020): Kernbegriffe und theoretische Grundlagen der Demokratie, in: Kost, Andreas u.a. (Hrsg.): Handbuch Demokratie, Frankfurt/M., S. 41–57
- Massing, Peter (2013): Politik/politisch. Die Inhalte politischer Bildung unter dem Aspekt kritischer politischer Bildung, in: Widmaier, Benedikt / Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute Kritische politische Bildung?, Schwalbach/Ts., S. 197–205
- Massing, Peter (2018): „Die Bedeutung eines reflektierten Politikbegriffs für den Politikunterricht lässt sich kaum überschätzen.“ in: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der Politischen Bildung 2, Schwalbach/Ts., S. 104–121
- Meyer, Thomas (2005): Theorie der sozialen Demokratie, Wiesbaden
- Regier, Sascha (2025 i.E.): Demokratie, nicht für den arbeitenden demos? Eine (gar nicht mal so) kurze Geschichte des Kampfes gegen die unternehmerischen Autokratie?, in: Blumenthal, Falko / Oppelt, Martin (Hrsg.): Angriffe auf die unternehmerische Autokratie. Beiträge zur Mitbestimmung und Demokratisierung der Arbeit, Bielefeld
- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken, Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2022): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M.
- Schnitzer, Simon u.a. (Hrsg.) (2024): Trendstudie Jugend in Deutschland 2024, Kempten
- Streeck, Wolfgang (2021): Zwischen Globalismus und Demokratie. Politische Ökonomie im ausgehenden Neoliberalismus, Berlin
- Wood, Ellen (2010): Demokratie contra Kapitalismus. Beiträge zur Erneuerung des historischen Kapitalismus, Köln / Karlsruhe

Dr. Sascha Regier ist aktiv im Referat gewerkschaftliche Bildung der GEW-NRW, dem Forum kritische politische Bildung, Teamer bei ver.di und Lehrer für Sozialwissenschaften, Philosophie, Geschichte und Pädagogik am Heinrich-Mann-Gymnasium Köln.