

Demokratie, auch in der Arbeitswelt?

Kritische Demokratiebildung gegen autoritäre Versuchungen

1. Zur gegenwärtigen Gefährdung der Demokratie

Die schulische politische Bildung hat ein Problem: Die zweite Phase der Lehramtsausbildung (Referendariat), die Lehrpläne und die die Schulbücher dominierenden Ansätze sowie Inhalte hinken den rasanten gesellschaftlichen Entwicklungen weit hinterher. Auch die dominierenden politikdidaktischen Ansätze können die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen mit ihren herkömmlichen Ausrichtungen weder analytisch einfangen noch dazu beitragen, gesellschaftliche Verwerfungen durch praktische Handlungsvorschläge zurückzudrängen. Dies zeigt sich exemplarisch im Hinblick auf die allseits konstatierte Gefährdung der Demokratie, der sicher nicht alleine mit einem staatszentrierten Demokratieverständnis und dem Erlernen und der Akzeptanz der bestehenden demokratischen Institutionen begegnet werden kann.

Das hier konstatierte politikdidaktische Dilemma verstärkt sich mit der Ausblendung der Forschungsergebnisse über die Akzeptanz bzw. die Ablehnung der Demokratie in Deutschland: 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 % von der „Demokratie, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland funktioniert“, überzeugt sind (Decker u. a. 2024: 72). 2020 lag der Anteil noch bei 57,6 %, was bereits damals besorgniserregend war. Regelmäßig wird die Beurteilung der Demokratie nach West- und Ostdeutschland differenziert, seltener hingegen nach Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit. Gerade dies bietet jedoch sozialwissenschaftlich Aufschluss über Gründe für das nachlassende Vertrauen in die bestehenden demokratischen Institutionen und potenziellen Interventionsmöglichkeiten und sollte daher auch für die politische Bildung von Relevanz sein. Die Studie *Demokratievertrauen in Krisenzeiten* der Friedrich-Ebert-Stiftung hat herausgearbeitet, dass 2022 die (in der Studie so bezeichnete) „Unterschicht/Arbeiter_innenschicht“ 67,2 % „weniger zufrieden“ bzw. „überhaupt nicht zufrieden“ mit der Demokratie war, dies für die „obere Mittelschicht/Oberschicht“

jedoch „nur“ auf 35,8 % zutraf (Best u. a. 2023: 18). An dieser Stelle zeigt sich bereits, dass die Zustimmung zur Demokratie auch etwas mit der Stellung der Befragten im ökonomischen Vergesellschaftungsprozess zu tun haben könnte – was über die oftmals konstatierte Beziehung zwischen Politikverdrossenheit und Einkommenshöhe hinausgeht. Wie Rechtsextremismusstudien belegen: Das Gefühl nicht gehört zu werden und nicht mitbestimmen zu können, ist Nährboden rechtsautoritärer Einstellungen (Decker u. a. 2024).

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 % (Kiess u. a. 2023: 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: 76) Als Folge würden rechtsautoritäre Parteien gewählt. Demgegenüber zeige sich hingegen, „wenn 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: 49) Dies wäre ein Argument, Demokratie auch für die Arbeitswelt innerhalb der politischen Bildung verstärkt zum Thema zu machen.

Gerade in den „kapitalistischen Betrieben herrschen [jedoch weiterhin] vor-demokratische Verhältnisse.“ (Urban 2024: 15) Demokratie als Selbstbestimmung ist im Betrieb – anders als im staatlichen Bereich – massiv beschnitten, was den Grundwiderspruch kapitalistischer Gesellschaft auszeichnet: Der Reichtum einer Gesellschaft wird gesellschaftlich produziert, aber privat angeeignet. Hieraus resultiert soziale Ungleichheit. Auf Seiten der Neuen Rechten im Allgemeinen und der AfD im Konkreten wird die Zunahme der (Erwerbs-)Armut hingegen nicht durch kapitalismusbedingte Klassen- und damit Eigentumsverhältnissen begründet. Es findet stattdessen eine Ethnisierung der Gründe für die zunehmende soziale Ungleichheit statt, was fatalerweise auf Resonanz stößt. Gegen Migration und Flüchtende gerichtet behauptet bspw. Björn Höcke, die „Neue Soziale Frage des 21. Jahrhunderts“ sei nicht mehr die zwischen „Oben und Unten“, sondern zwischen „Innen und Außen“ (zit. n. Axster/Lelle 2019).

Diese Entwicklungen sollten für die politische Bildung Konsequenzen haben, um dem gegenwärtigen Rechtsrutsch auf politikdidaktischer Ebene begegnen zu können. Aber nicht, so die dem vorliegenden Aufsatz zugrundeliegende 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 von gesellschaftlicher *Demokratisierung* beinhaltet. Politische Bildung sollte nicht affirmativ im konservativen Erlernen des Bestehenden verharren, sondern ermöglichen, über die politische Ausgestaltung der sozialen Räume zu reflektieren und diese potenziell zu verändern. Der Bereich der Wirtschaft ist hierbei grundlegend. Daher muss es für die politische Bildung darum gehen, die kapitalismusbedingten Eigentumsverhältnisse und die Beschneidung demokratischer betrieblicher Mitbestimmung zum Thema zu machen, um über mögliche Demokratisierungsprozesse im Bereich der Wirtschaft politisch zu reflektieren.

2. Forderungen nach 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. So soll etwa das seit 2015 vom Bundesfamilienministerium durchgeführte Bundesprogramm „Demokratie leben!“ dazu führen, dass junge Menschen in Deutschland die Demokratie schätzen lernen und als schützenswert erachten (vgl. dazu Bürgin 2021: 56).

Jedoch basieren diese Sichtweisen von staatlichen (Förder-)Programmen oftmals auf problematischen Grundannahmen. Denn zum einen wird im Sinne der Extremismustheorie suggeriert, die Demokratie werde lediglich von den politischen Rändern bedroht. Regelmäßig werden neben dem „Rechtsextremismus“ auch der „Linksextremismus“ und – seit einigen Jahren – auch der „islamistische Extremismus“ als demokratiegefährdend und verfassungsfeindlich eingestuft. Diese „Ideologien“ werden als im Kern wesensidentisch vermittelt und einer vermeintlich demokratischen Mitte gegenübergestellt (zur Kritik vgl. Bürgin 2021). Diese staatlichen Programme der Extremismusprävention verorten die Gefährdung der Demokratie vor allem in Personen oder spezifischen Akteur:innen, nicht aber in gesellschaftlichen Verhältnissen, in institutionellen Strukturen oder Versäumnissen staatlicher Politik. 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 ist. 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 *Grundrechtberichte*, dass neben antidemokratischen rechten gesellschaftlichen Bestrebungen die gravierendsten Gefährdungen der Demokratie, der Grundrechte und des Rechtsstaats „im Wesentlichen von staatlichen Institutionen aus[gehen].“ (Grundrechtbericht 2016: 13) Im Februar 2025 zeigte sich dies mit dem Angriff auf zivilgesellschaftliche Anti-Rechts-Initiativen in einer Kleinen Anfrage der CDU-Fraktion unter Federführung von Friedrich Merz. Dort wurde die Gemeinnützigkeit und die (Nicht-)Beachtung eines vermeintlichen Neutralitätsgebots staatlich geförderter zivilgesellschaftlicher Organisationen und Initiativen hinterfragt.

Alles in allem zielen die meisten Ansätze der außerschulischen Demokratietriebildung auf die Bewahrung der *bestehenden* politischen (und ökonomischen) Ordnung, auf den status quo. Politischer Bildung kommt damit primär eine „Feuerwehrfunktion“ zu. Um politische Auseinandersetzungen bzgl. der Ausgestaltung der Demokratie oder eine potenzielle „Demokratisierung der Demokratie“ (Claus Offe) geht es hier nicht.

Das Ziel ist die Bewahrung der repräsentativen Demokratie, die auf der liberalen Demokratievorstellung fußt und sich hegemonial durchgesetzt hat. Die arbeitende – also *erwerbsabhängige* – Bevölkerung kommt als Subjekte der Mitbestimmung nicht vor, da der Bereich der Wirtschaft nicht als potenzieller Ort der Demokratie begriffen und vermittelt wird. Demokratie ist jedoch – und das ist für die politische Bildung wichtig – in vielen Varianten denkbar bzw. erweiterbar, u. a. als soziale, liberale, radikale, republikanische, repräsentative, autoritäre, direkte, partizipatorische, deliberative, plebiszitäre, wirtschafts- und rätendemokratische. In den Sozialwissenschaften und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (Urban 2024) wird dies auch seit Jahren verhandelt, in der non-formalen und der schulischen politischen Bildung hingegen kaum.

3. Das konservative Demokratieverständnis der vorherrschenden Politikdidaktik

Die schulische politische Bildung – die Politikdidaktik – entwickelte sich durch die Re-Education-Politik der US-Alliierten, um gegen den (konstatierten) Untertanengeist der Deutschen Demokratiebewusstsein bereits in den Schulen zu vermitteln. Hier zeigt sich jedoch bis heute 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 (kritisch dazu: Regier 2023: 70 ff.). 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: 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. Der „Streit über die *Reichweite* der Demokratie“ wird allerdings nicht auf die Frage nach Ausweitung demokratischer Mitbestimmung in Schule und Wirtschaft bezogen, sondern darauf reduziert, „ob sie über nationalstaatliche Grenzen hinausweisen kann und welche normativen Bedingungen inter-, supra- und transnationale demokratische Gebilde zu erfüllen haben.“ (ebd.: 43) Fragen bezüglich einer potenziellen Ausweitung demokratischer Mitbestimmungsmöglichkeiten durch die Gesellschaftsmitglieder – was auch Demokratie als „inhaltliche[s] Prinzip der gesamten Gesellschaft“ (Abendroth 1975: 32) beinhaltet – oder eine Transformation der liberalen zur *sozialen Demokratie* (Meyer 2005) stehen nicht zur Debatte. Fragen nach der Ausgestaltung der Gesellschaft werden damit von vornherein beschnitten, was auch den politischen Unterricht von Beginn an in bestimmte Normen presst.

In dem als Standardwerk geltenden, 2022 in 5. vollständig überarbeiteter Auflage erschienenen, von Wolfgang Sander und Kerstin Pohl herausgegebenen *Handbuch Politische Bildung* wird 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 überhaupt angesprochen werden (Sander/Pohl 2022). Kapitel wie „Institutionenkundliches Lernen“ und „Rechtserziehung“ belegen das staatszentrierte Demokratieverständnis. Auch im jüngst erschienenen *Handbuch Demokratiebildung/Fachdidaktik*, herausgegeben u. a. von Sabine Achour, findet das Thema „Demokratie in der Wirtschaft“ als politische Bildungsfrage keinen Platz, schon gar nicht als eigenständiges Kapitel (Achour u. a. 2025). Im gesamten Handbuch tauchen auch die Begriffe wie „Wirtschaftsdemokratie“, „Soziale Demokratie“, „Gewerkschaften“, „Betriebsrat“, „soziale Grundrechte“ an keiner Stelle auf.

Explizit wird dagegen von einigen Politikdidaktiker:innen hervorgehoben, dass das Lernen der bestehenden demokratischen Institutionen gegen ein nachlassendes Vertrauen der Jugendlichen in die Demokratie helfen würde. Peter Massing erklärt die Entfremdung Jugendlicher gegenüber den politischen

Institutionen in Analogie zur bürgerbezogenen Defizitthese Werner Patzelts¹ damit, dass diese schlichtweg „Wissensdefizite [...] über die Funktionsweisen [...] von Politik und Demokratie“ hätten (2018: 112). Demokratiebildung könne dem entgegenwirken, denn diese zielen auf die „institutionellen sowie die *vorhandenen* Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen“ (Massing 2013: 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 zugegeben. Für Massing geht es bei Demokratiebildung um die „Stabilisierung“ der Herrschaftsordnung (2018: 108). Ihr Ziel sei es, die „Lernenden zu *funktionierenden Mitgliedern* des Gemeinwesens“ zu qualifizieren (Detjen 2007: 5; Hervorhebung im Original).

4. Jugendliche fühlen sich nicht mitbestimmend

Leider blenden diese Konzepte – neben der Tatsache, dass die meisten Jugendlichen auf Grund ihres Alters und ihrer Staatsbürger:innenschaft 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- bis 29-Jährigen 22 % die AfD wählen (würden), während es 2022 „nur“ 9 % 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

1 Die bürgerbezogene Defizitthese Werner Patzelts geht von ahnungslosen, inkompetenten Bürger:innen aus. Sie seien das eigentliche Problem der Demokratie. Vgl. Werner Patzelt: Verdrossen sind die Ahnungslosen. Viele Deutsche verachten Politik und Politiker – weil sie ihr Regierungssystem nicht verstehen, in: Die Zeit vom 22.02.2001.

würden und es ein Gefühl des Kontrollverlustes – sowohl auf staatlicher wie individueller Ebene – gebe (Friedrich/Schniederjann 2024: 73). Weniger häufig wird hingegen die empirische Tatsache medial vermittelt, dass sich Jugendliche allgemein nicht mitbestimmend fühlen. So stimmen laut *Shell-Jugendstudie* 2024 51 % der Jugendlichen der Aussage zu, „Ich mache häufig die Erfahrung, dass andere über mein Leben bestimmen“ (Albert 2024: 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: S. 156)

5. Demokratiebildung in der Schule

Nach dem 2020 von der Bundesregierung vorgelegten 16. Kinder- und Jugendbericht mit dem Titel „Demokratische Bildung im Kindes- und Jugendalter“ wird vermehrt für den Bildungsbereich „Demokratiebildung“ gefordert. Demokratiebildung ist damit begrifflich als Thema in der Schule angekommen, wo in den Jahren vorher eher von „Demokratiepädagogik“ gesprochen wurde. Es war vor allem John Dewey, der den Ansatz von Demokratie als Lebenswelt – und damit die Demokratiepädagogik – maßgeblich prägte. Damit grenzt sich „Demokratiebildung [...] deutlich von den Konzepten der politischen und demokratischen Erziehung ab, weil sie nicht versucht, das vorherrschende politische System in den Köpfen der Bürgerinnen zu verankern.“ (Kenner/Lange 2022: 63) Demokratie soll nicht lediglich als staatliche *Herrschaftsform* begriffen und vermittelt werden, 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.“ (Himmelmann 2022: 47). Ihm zufolge ist Demokratie auch als *Gesellschafts-* und *Lebensform* versteh- und damit einforderbar (ebd.). Unter der Demokratie als Gesellschaftsform fasst 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: 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.

6. 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 industriesoziologische Untersuchungen für die gegenwärtige Demokratietheorie konstatieren: „Nichts macht den vulgäridealistischen 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: 111)

Genau an dieser Stelle zeigt sich, dass es bei den genannten Ansätzen um ideologische Demokratiebildung geht. Denn ohne dies explizit zu thematisieren/problematisieren hat sich die Demokratie in ihrer liberalen Form (repräsentativ-parlamentarisch) im 19. Jahrhundert durch das Bürgertum gegen Ansätze sozialer Demokratie (was u. a. betriebliche Mitbestimmung beinhaltet) bzw. Formen des demokratischen Sozialismus (was soziale Grundrechte statt lediglich liberale Grundrechte und Möglichkeiten der Vergesellschaftung beinhaltet) etabliert. Dennoch wird die liberale Demokratie unhinterfragt gesetzt. Über alternative Ansätze oder eine Erweiterung des liberalen Prinzips wird nicht verhandelt. Das wirtschaftsliberale Argument, Demokratie sei strikt auf das Funktionssystem der Politik zu begrenzen und dürfe nicht die private Verfügung über Eigentum antasten, ist hingegen selbst Politik. Die Beschränkung der Demokratie auf den Bereich des Staates läuft auf eine grundlegende Sicherung der bestehenden Eigentums- und damit Machtverhältnisse hinaus, da in den Betrieben Mitbestimmung der abhängig Beschäftigten verhindert wird.

Demnach ist Wolfgang Sanders Diktum, die moderne Politikdidaktik habe sich „von der Ideologie zur Wissenschaft“ gewandelt (2008: 15), mindestens kritisch zu bewerten. Denn die liberale Version der Demokratie wird nicht in ihrer sozialen Bedingtheit begriffen und vermittelt. Es handelt sich bei dem liberalen, repräsentativen Demokratiemodell im soziologischen Verständnis jedoch

um die Ideologie des Bürgertums. Liberale Demokratie in diesem Sinne wurde (auch) etabliert, um die konkreten Eigentumsverhältnisse vor Vergesellschaftung zu schützen und betriebliche Mitbestimmung durch die abhängig Beschäftigten zu verhindern. Für neomarxistische Sozialwissenschaftler:innen bestehe der „Zweck der repräsentativen Demokratie [...] darin, politische Gleichheit und Freiheit von der ökonomischen und sozialen Ungleichheit formal zu trennen, weil staatsbürgerliche Gleichheit die kapitalistischen Eigentums- und Aneignungsverhältnisse nicht antastet.“ (Wood 2010: 215) Soziale Ungleichheit begründet sich nicht nur durch unterschiedliche Einkommensverhältnisse, sondern durch konkrete Eigentumsverhältnisse.

Wolfgang Sanders Behauptung, die Politikdidaktik sei „eine Wissenschaftsdisziplin [...], [die] allein dem Kriterium der Wahrheit verpflichtet [ist]“ (ebd.: 38), ist daher selbst als Ideologie² zurückzuweisen, denn es geht in den Sozialwissenschaften immer auch um Interesse, eben um „Erkenntnis und Interesse“ (Jürgen Habermas). Wie Steve Kenner und Dirk Lange verdeutlichen, versucht auch ein demokratisches System, „über Demokratieerziehung die eigenen Normen und Prinzipien in den Köpfen der Bevölkerung zu verankern.“ (Kenner/Lange 2022: 64) Denn politische Erziehung ist auch in demokratischen Gesellschaften „von normativen Leitideen und systemfunktionalen Handlungsprinzipien geprägt“, also interessengeleitet und über das Schulsystem „mit Zwang durchgesetzt.“ (ebd.)

7. 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.

2 Ideologien zeichnen sich im politischen Kontext vor allem dadurch aus, dass sie sich selbst nicht als ideologisch verstehen. Jürgen Habermas verdeutlicht: „Ideologie ist Rechtfertigung bürgerlicher Herrschafts- und Eigentumsverhältnisse, ohne Frage, aber sie legitimiert nicht nur eine gesellschaftliche und politische Ordnung, die selbst widersprüchlich ist und zudem bereits brüchig zu werden droht, sondern sie enthält auch das *wahre Moment* der bürgerlichen Gesellschaft, das über sie hinaus weist, sich als Idee der *Gerechtigkeit*, als die Ideen der *Freiheit* und der *Gleichheit* am Modell des Tausches orientiert.“ (1990: 160)

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 somit parlamentarisch vertreten, u. a. in Großbritannien, Preußen und Frankreich als Ergebnis der Französischen Revolution. Das Bürgertum behielt 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: 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.: 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 Rätedemokratie – 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 Wirtschaftsdemokratie (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 2026). Allerdings war dies dann auch schon das höchste der wirtschaftsdemokratischen Gefühle in der Bundesrepublik. Demokratie blieb 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.

8. Desiderat einer kritischen Demokratiebildung

Für die politische Bildung bedeutet dies, kritisch über Demokratie zu bilden. Kritisch meint hierbei immanente Kritik im Sinne Adornos. Die sozialen Begebenheiten werden nicht von außen mit normativer Kritik konfrontiert, sondern mit den diesen Gesellschaften zugrundeliegenden Emanzipationsversprechen der Moderne beurteilt. Dabei ist Freiheit, Gleichheit und Selbstbestimmung zu ermöglichen, abgeglichen und beurteilt, ob diese auch für alle Subjekte eingelöst werden oder lediglich auf eine Minorität beschränkt sind (vgl. Adorno 1980: 97). Bezüglich kritischer Demokratiebildung heißt das, dass die Demokratie an ihrem eigenen Anspruch, der Selbstbestimmung der Bevölkerung, gemessen wird. Kritische Demokratiebildung arbeitet daher „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: 155) Dabei geht es für die politische Bildung eben auch um Debatten zur Demokratisierung gesellschaftlicher Bereiche.

Kritische Demokratiebildung sollte verdeutlichen, dass in der bürgerlichen Gesellschaft – auch in ihrer gegenwärtigen spätmodernen Form – ein grundlegendes strukturelles 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: 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. Wie Erik Olin Wright verdeutlicht, bedeutet „Eigentum an Produktionsmitteln [...] per Definition, dass wesentliche Entscheidungsbereiche, die umfassende Auswirkungen auf das Kollektiv haben, der kollektiven Entscheidungsfindung entzogen sind.“ (Wright 2020:

139) Dabei liegt das Kernproblem darin, „dass die privaten Entscheidungen der Eigentümer kapitalistischer Betriebe gewaltige kollektive Folgen haben, sowohl für die Arbeiter innerhalb des Betriebes als auch für die Menschen, die nicht unmittelbar vom Betrieb beschäftigt werden. Werden solche Entscheidungen also der öffentlichen Entscheidungsfindung und Kontrolle entzogen, dann wird dadurch die Demokratie beschnitten.“ (ebd.: 140)

Richtet sich die Demokratiepädagogik an die Demokratisierung der Schule (Ausweitung der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler:innen durch die Schüler:innenvertretung, die Etablierung eines Schüler:innenparlaments etc.), 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 % gegenüber 8,7 % Selbstständigen.³ Ein Bewusstsein über potenzielle 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 – wie eingangs beschrieben – auch gegen den gesellschaftlichen Rechtsrutsch wirken. Vorschläge auf sozialwissenschaftlicher Seite gibt es hierfür zu Genüge. Als Schlagworte reichen an dieser Stelle 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. (Hg.), Arbeiterklasse, Staat und Verfassung. Materialien zur Verfassungsgeschichte und Verfassungstheorie, Frankfurt/M./Köln.

ACHOUR, Sabine, Sieberkrob, Matthias, Pech, Detlef u. a. (Hg.) (2025): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1, Grundlagen und Querschnittsaufgaben, Frankfurt/M.

³ https://www.sozialpolitik-aktuell.de/files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Datensammlung/PDF-Dateien/tabIV32.pdf (Zugriff: 13.08.2025).

- ADORNO**, Theodor W. (1980): Soziologie und empirische Sozialforschung, in: ders./Ralf Dahrendorf/Harald Pilot u. a. (Hg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied, S. 81–102.
- ALBERT**, Matthias, Quenzel, Gudrun, de Moll, Frederick (Hg.) (2024): *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. 19. Shell Jugendstudie, Weinheim.
- AXSTER**, Felix, Lelle, Nikolas (2019): Nationalisierung von Arbeit im 21. Jahrhundert. Der Rechte Rand, online unter: <https://www.der-rechte-rand.de/archive/5650/nationalisierungarbeit/> (Zugriff: 23.09.2025).
- BEST**, Volker, Decker, Frank, Fischer, Sandra u. a. (Hg.) (2023): *Demokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft?*, Bonn.
- BEUTEL**, Wolfgang, Gloe, Markus, Himmelmann, Gerhard u. a. (Hg.) (2022): *Handbuch Demokratiepädagogik*, Frankfurt/M.
- BÜRGIN**, Julika (2021): *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*, Weinheim.
- CLAMBACH**, Marc, Flaig, Bodo, Gaber, Rusanna u. a. (2024): *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024*, Bonn.
- DECKER**, Oliver, Kiss, Johannes, Heller, Ayline u. a. (Hg.) (2024): *Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024*, 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*, Heft 09/2024, S. 73–78.
- GRUNDRECHTEREPORT** (2016): *Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland*, Frankfurt/M.
- HABERMAS**, Jürgen (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Frankfurt/M.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2022): Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform. Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik, in: Beutel u. a., S. 43–51.
- KENNER**, Steve, Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe, in: Beutel u. a., S. 62–71.
- KIESS**, Johannes, Wesser-Saalfank, Alina, Bose, Sophie u. a. (Hg.) (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*, Heft 26–27/2021, S. 32–38.

- MARTINSEN**, Franziska (2020): Kernbegriffe und theoretische Grundlagen der Demokratie, in: Andreas Kost/Peter Massing/Marion Reiser (Hg.), Handbuch Demokratie, Frankfurt/M., S. 41–60.
- MASSING**, Peter (2013): Politik/politisch. Die Inhalte politischer Bildung unter dem Aspekt kritischer politischer Bildung, in: Benedikt Widmaier/Bernd Overwien (Hg.), 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: Kerstin Pohl (Hg.), Positionen der Politischen Bildung, Bd. 2, Schwalbach/Ts., S. 106–121.
- MEYER**, Thomas (2005): Theorie der sozialen Demokratie, Wiesbaden.
- REGIER**, Sascha (2023): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung, Bielefeld.
- REGIER**, Sascha (2026): Demokratie, nicht für den arbeitenden demos?, in: Falk Blumenthal/Martin Oppelt (Hg.), Angriffe auf die unternehmerische Autokratie. Beiträge zur Mitbestimmung und Demokratisierung der Arbeit, Bielefeld, i. E.
- SANDER**, Wolfgang (2008): Politik entdecken, Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts.
- SANDER**, Wolfgang, Pohl, Kerstin (Hg.) (2022): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M.
- SCHNETZER**, Simon, Hampel, Kilian, Hurrelmann, Klaus (2024): Trendstudie Jugend in Deutschland 2024, Kempten.
- STREECK**, Wolfgang (2021): Zwischen Globalismus und Demokratie. Politische Ökonomie im ausgehenden Neoliberalismus, Berlin.
- URBAN**, Hans-Jürgen (2024) (Hg.): Gute Arbeit gegen rechts, Hamburg.
- WOOD**, Ellen (2010): Demokratie contra Kapitalismus. Beiträge zur Erneuerung des historischen Kapitalismus, Köln/Karlsruhe.
- WRIGHT**, Erik Olin (2020): Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus, Berlin.

<https://doi.org/10.46499/2618.3947>