

## 2 Annäherungen an den Begriff der Demokratie

Im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt das Wissen, welches Schüler/-innen über die Demokratie in Deutschland haben. Die theoretische Klärung des inhaltlichen Gegenstands des Wissens, der Demokratie und der Demokratie in Deutschland, ist der erste zu gehende Schritt. Nach einer Definition von Demokratie (2.1) wird ein kurzer Einblick in die Bandbreite demokratietheoretischer Ideen (2.2) gegeben. In Anbetracht der Bandbreite und Tiefe von Demokratiemodellen kann freilich nur ein kleiner Ausschnitt dargestellt werden. Neben der fachlichen Erörterung des Demokratiebegriffs geht es dabei um die Klärung der Frage, welche normativen Anforderungen die unterschiedlichen Demokratiemodelle an die Kompetenzen der Bürger/-innen in einer Demokratie stellen.

Das in Deutschland bestehende politische System wird kurz in den demokratietheoretischen Zusammenhang eingeordnet (2.3). Die Analyse der Demokratie in Deutschland folgt dem normativ-theoretischen Blickwinkel und berücksichtigt die für die Analyse demokratischer Regierungssysteme naheliegenden vergleichenden Ansätze nur insoweit, wie es später für die empirische Studie relevant wird. Vergleichende analytische Demokratietheorien wie Lijpharts Mehrheits- und Konsensdemokratie (1984, 1999) oder Tsebelis Vetospieleransatz (1995) bleiben so trotz ihrer Bedeutung im politikwissenschaftlichen Diskurs unbeachtet. Dagegen wird kurz die Unterscheidung parlamentarischer und präsidentieller Regierungssysteme (Steffani, 1997) eingeführt, da diese bei der Analyse von Alltagsvorstellungen relevant werden. Danach wird das Demokratieverständnis der Politikdidaktik (2.4) sowie der Demokratiepädagogik (2.5) im demokratietheoretischen Gerüst verortet. Erneut wird dabei gefragt, welche Erwartungen sich daraus für die politische Bildung bei Schüler/-innen ergeben. Zahlreiche Anknüpfungspunkte ergeben sich in der Politikdidaktik für unterschiedliche liberale und partizipative Demokratiemodelle. Das pädagogische Demokratiemodell Deweys ist insbesondere für die Demokratiepädagogik Orientierungspunkt. Auf Grundlage der Verortung des Demokratiebegriffs und der normativen Klärung, was Ziel politischer Bildungsprozesse ist, wendet sich der Blick im dritten Kapitel der politikdidaktischen Frage zu, welche Kompetenzen für die Teilnahme in einer Demokratie konkret notwendig sind und welche Rolle politisches Wissen und politische Einstellungen zur Demokratie dabei einnehmen.

Die Definition und theoretische Entfaltung von Demokratie (in Deutschland) ist zunächst eine politikwissenschaftliche Aufgabe. Die aktuelle politikwissenschaftliche Literatur bildet dafür den Bezugspunkt. Die Politikwissenschaft liefert unter anderem Begrifflichkeiten und ihr Verständnis etwa in Bezug auf die Fachkonzepte. Allerdings werden bei der Auswahl und der Strukturierung der Theorien die Perspektive des politikdidaktischen Diskurses und die Fragestellung der Arbeit berücksichtigt, insbesondere hinsichtlich einer demokratietheoretischen Reflexionsbasis für das Kompetenzmodell sowie einer auf diesem aufbauenden Itemkonstruktion.

## 2.1 Definitiorische Klärung

Wurde sie in der Antike noch als Verfallsform der Politie verstanden, erhielt die Demokratie erst in der französischen Revolution ihre positive Konnotation (vgl. Buchstein, 2013, S. 105). Der Begriff Demokratie sollte fortan als „Chiffre für die Summe bürgerlich-liberaler Autonomie- und Mitbestimmungsforderungen wie für die Bestrebungen und Ideen zur sozialen Gleichheit“ (Guggenberger, 1995, S. 37) seinen Siegeszug antreten. Obgleich Demokratie das politische Zusammenleben und das politische Denken seitdem maßgeblich geprägt hat, konnte sich keine Begriffsdefinition allgemeingültig durchsetzen. Eine etymologische Rückbesinnung auf die Volksherrschaft, die griechische δῆμος (*dēmos*) und κρατία (*kratía*), greift zu kurz. Weiterführender ist die als Gettysburg-Formel von 1863 bekannt gewordene Deutung Lincolns der Demokratie als „government of the people, by the people, for the people“. Doch auch sie bildet nur einen Aspekt eines komplexen Demokratiebegriffes ab (vgl. Guggenberger, 1995).

Ausgangspunkt der in dieser Arbeit vorgenommenen Definition von Demokratie ist die fundamentale Gleichheit ihrer Bürger (vgl. Christiano, 2008; Fuchs, 2004, S. 21). Fundamentale Gleichheit meint nicht ein umfassendes Gleichsein, sondern zielt auf die grundlegende gegenseitige Anerkennung als Gleiche ab. So schrieb Aristoteles: „Der Staat ist aber eine Gemeinschaft von Gleichen“ (Politik, VII 8, 1328 a 35, trans. 1991). Den gleichen und freien Bürgern, und nur ihnen, spricht er eine Teilhabe an der Herrschaft in der Polis zu. Auch für Habermas (1992a, S. 169) ist die Anerkennung des Anderen als gleichberechtigter Teilnehmender eines gemeinsamen Diskurses die Grundlage von Demokratie.

Aus der Annahme fundamentaler Gleichheit folgert er, dass Herrschaft der wiederkehrenden Legitimation durch die Bürger bedarf (Volkssouveränität). Eine ständige Abtretung des Selbstbestimmungsrechts zu Gunsten von Traditionen, externen oder bestimmten privilegierten Gruppen wäre mit ihr unvereinbar. Allerdings ist die Volkssouveränität in den Nationalstaaten heute durch deren internationale Verflechtung etwa im europäischen Mehrebenensystem einge-

schränkt, ohne dass bislang die Anforderungen an Gleichheit und Volkssouveränität im gleichen Maße auf diesen Ebenen gesichert ist. Umso mehr gelten Einschränkungen für subnationale und substaatliche Bereiche. Um von einer Demokratie im Sinne dieser Definition sprechen zu können, müssen aber mindestens die für die jeweilige Gemeinschaft wesentlichen Fragen von ihr souverän entschieden werden können. Die Einhaltung demokratischer Verfahrensabläufe allein reicht nicht aus.

Gleichzeitig sind durch die Akzeptanz der fundamentalen Gleichheit der Bürger/-innen und die daraus abgeleitete Volkssouveränität die wesentlichen Bürgerrechte des Einzelnen der gesellschaftlichen Entscheidung entzogen. Habermas (1992a) leitet beide, Volkssouveränität und Bürgerrechte von der gegenseitigen Anerkennung als Gleiche ab:

„Mithin besteht der gesuchte interne Zusammenhang zwischen Volkssouveränität und Menschenrechten darin, daß das System der Rechte genau die Bedingungen an gibt, unter denen die für eine politisch autonome Rechtsetzung notwendigen Kommunikationsformen ihrerseits rechtlich institutionalisiert werden können“ (S. 134).

Ein weitgehender oder vollständiger Entzug der Rechte des Einzelnen in Berufung auf einen wie auch immer gearteten Gemeinwillen ist unvereinbar mit der in dieser Arbeit zu Grunde liegenden Definition von Demokratie.

Aus dem Axiom der fundamentalen Gleichheit wurden damit die beiden weiteren Kennzeichen von Demokratie gefolgert: Volkssouveränität und Bürgerrechte. Die im Anschluss an Habermas angenommene Gleichursprünglichkeit von Volkssouveränität und Bürgerrechten bildet einen gewissen Gegenpol zur klassischen Darstellung. Diese sieht eine Menschenrechte sichernde Rechtsstaatlichkeit in einem Spannungsverhältnis zur Demokratie. Für Alexis de Tocqueville etwa charakterisiert die Gleichheit der gesellschaftlichen Bedingungen das demokratische Zeitalter. Er sieht jedoch die Freiheit des Einzelnen durch diese Gleichheit nicht gesichert, sondern gerade gefährdet. Die Bewahrung und Sicherung der Freiheit im Zeitalter der Gleichheit wird eine der zentralen Leitfragen seiner Studien über die Demokratie in Amerika (1835/1962). Das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Freiheit wird in der vorliegenden Arbeit nicht geleugnet. Das Vorhandensein beider ist Definitionsmerkmal von Demokratie, die unterschiedliche Gewichtung ist Ausgangspunkt demokratiethoretischer Reflektionen.

Die verschiedenen Definitionsmerkmale von Demokratie sind bei Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter (2010, S. 56) wie folgt zusammengefasst: „Unabhängig von ihrer jeweiligen Ausformung ist eine demokratische politische Ordnung dadurch gekennzeichnet, dass sie den Individuen einen Handlungsrahmen bietet, der die Voraussetzung für die Gewährleistung gleicher Freiheit in einer selbstbestimmten Gemeinschaft bildet.“ In Anlehnung an diese Definition

und unter Berücksichtigung der von Habermas (1992) aufgezeigten besonderen Bedeutung der Annahme fundamentaler Gleichheit für die Demokratie wird die folgende Definition von Demokratie als Grundlage für die Arbeit gewählt:

*Demokratie bezeichnet eine Gemeinschaftsordnung, die ausgehend von der Annahme fundamentaler Gleichheit ihren Mitgliedern einen Handlungsrahmen bietet, der die Voraussetzung für die Gewährleistung gleicher Freiheit in einer selbstbestimmten Gemeinschaft bildet.*

## 2.2 Modelle von Demokratie

Modelle von Demokratie können anhand ihrer Gleichheitsvorstellungen unterschieden werden. Abhängig davon, in welchen Bereichen und in welcher Form die Annahme der Gleichheit Aller die politische Ordnung und die Gesellschaft gestalten soll, werden Bürger/-innen unterschiedliche Rollen in der demokratischen Gemeinschaft zugewiesen. Die Einteilung von liberalen und partizipativen Demokratiemodellen als zwei Pole möglicher Demokratiemodelle findet sich etwa bei Habermas (1996) und Fuchs (2004) und wird für die folgende Darstellung übernommen. Beachtung findet in Teilen des politikdidaktischen Diskurses das pädagogische Demokratieverständnis Deweys. Auch wenn Dewey einige den partizipativen Demokratietheorien zuzuordnende Ansätze beeinflusst hat (vgl. Lösch, 2004), wird in dieser Arbeit die Subsumierung des Modells Deweys unter die partizipativen Demokratietheorien, zumindest bezogen auf seine früheren Werke (1916), abgelehnt. Daher wird sein pädagogisch motiviertes Verständnis von Demokratie in einem separaten Abschnitt vorgestellt.

### 2.2.1 Liberale Demokratiemodelle

Liberale Demokratiemodelle beziehen die Gleichheit der Bürger/-innen auf eine formale rechtliche Gleichheit. Ein Nachteil der Bezeichnung dieser Modelle als liberal (z. B. bei Habermas, 1996) ist die sprachlich nicht eindeutige Abgrenzung zu liberalen Politikkonzepten innerhalb einer bestehenden Demokratie, wobei freilich beide den gleichen Ursprüngen zugehörig sind. Ebenfalls gebräuchlich ist die Bezeichnung als „realistische Demokratiemodelle“, der auf den Anspruch verweist, mit diesen Modellen die Realität von Demokratie zu beschreiben. Da von ihnen gleichwohl normative Implikationen im Hinblick auf die Demokratie und die Rolle der Bürger/-innen ausgehen (vgl. die Darstellung bei Lösch, 2004 oder Meyer, 2006), welche für die Fragestellung der Arbeit gerade von Interesse

sind, wird an der Bezeichnung liberal für die folgende Darlegung festgehalten und mögliche begriffliche Uneindeutigkeiten im Text geklärt.

Liberaler Modelle gestehen im politischen Bereich Abwehrrechte und gleiche, aber im Wesentlichen auf das Wahlrecht bezogene Teilhaberechte für alle zu. Die Sicherung liberaler Freiheitsrechte und der Rechtsstaatlichkeit ist in Übereinstimmung mit den Grundgedanken John Lockes (1690) Ziel der Demokratie. Sie ist daher vor allem eine Methode der Herrschaftskontrolle. Tatsächliche Ungleichheit wird dagegen als unabdingbare Seite individueller Freiheit akzeptiert und darüber hinaus oft als konstitutiv für das Funktionieren eines politischen und gesellschaftlichen Systems erachtet. Eine breite Partizipation Aller an politischen Entscheidungsprozessen ist nicht vorgesehen, wie exemplarisch Ralf Dahrendorf (1975, S. 77; vgl. auch van Deth, 2000) konstatiert: „Nichtteilnahme sei innerhalb gewisser Grenzen nicht nur tragbar, sondern geradezu wünschenswert.“ Noch verstärkt gilt dies für den privaten Bereich. Er wird bei den meisten liberalen Modellen stark getrennt vom politischen betrachtet und ist vom Gleichheitspostulat der Demokratie ausgenommen. Gesellschaftliche Bereiche können durchaus stark hierarchisch oder autoritär geregelt sein.

Die engste Auslegung des demokratischen Gedankens findet sich im elitären Demokratiemodell (u. a. Schumpeter, 1946). Dieses unterstellt dem/der Bürger/-in im privaten Bereich ein rationales, im öffentlichen Bereich jedoch ein infantiles und primitives Handeln. Eine Beteiligung der Bürger/-innen am politischen Entscheidungsprozess ist nach dieser Logik so weit wie möglich zu begrenzen. Die „demokratische Methode ist diejenige Ordnung der Institutionen zur Erreichung politischer Entscheidungen, bei welcher einzelne die Entscheidungsbefugnis vermittels eines Konkurrenzkampfes um die Stimmen des Volkes erwerben“ (Schumpeter, 1946, S. 428).

Ökonomische oder rationale Demokratiemodelle (u. a. Downs, 1957) gestehen in Abgrenzung hierzu dem/der Bürger/-in die Fähigkeit rationalen, eigennutzenorientierten Handelns auch in der politischen Sphäre zu. Eine starke politische Beteiligung wird allerdings aus Perspektive dieses Modells für die und von den normalen Bürger/-innen als nicht rational eingestuft. Letztendlich führt die Annahme damit gleichfalls zu einem Konzept, in dem lediglich eine kleine Minderheit politisch gestaltet. Die große Mehrheit nimmt, wenn überhaupt, durch Wahlen daran Anteil.

Einen breiteren gleichen Zugang zu demokratischen Entscheidungsprozessen sehen pluralistische Demokratiemodelle vor. Ihnen liegt ein Gesellschaftsbild zu Grunde, nach dem Individuen und Gruppen heterogene Ziele und Vorstellungen haben und diese eigennutzenorientiert verfolgen. Im „Mit- und Gegeneinander von autonomen Gruppen mit einem lebendigem Gruppeninteresse“ (Fraenkel, 1964, S. 112) sollen demokratische Verfahren und gleiche Partizipati-

onsrechte die faire Aushandlung und Entscheidung gemeinsamer Angelegenheiten sichern.

Insbesondere elitäre und rationalistische Demokratiemodelle muten Bürger/-innen keine hohen politischen Kompetenzen zu und fordern diese auch nicht ein. Die Fragestellung dieser Arbeit, was Schüler/-innen über Demokratie in Deutschland wissen, scheint aus dieser Perspektive nicht von herausragender Relevanz. Zwar können grundlegende Kenntnisse etwa zur Wahl auch in diesen Modellen zur Funktionsfähigkeit der Demokratie beitragen, dabei genügt es aber, wenn lediglich ein Teil der Bürger/-innen über solche Kenntnisse verfügt. Auch die politische Unterstützung der verschiedenen Orientierungsobjekte in einer Demokratie findet in diesen Modellen wenig Raum, da Aspekte wie Legitimität oder diffuse politische Unterstützung aus einer reinen rational-choice Perspektive als wenig handlungsrelevant erachtet werden.

Für pluralistische Demokratiemodelle gilt diese Diagnose nur eingeschränkt. Denn die Durchsetzung von eigenen und Gruppeninteressen bedarf in bedeutsamen Ausmaß politischer Kompetenz; die Akzeptanz demokratischer Aushandlungsverfahren erfordert eine Unterstützung zentraler demokratischer Regeln.

### *2.2.2 Partizipative Demokratiemodelle*

Anders als liberale Modelle, die selbst angeben, sich an den Realitäten bestehender demokratischer Systeme zu orientieren, sind partizipative Demokratiemodelle in der Regel normativ orientiert. Der interne Pluralismus partizipativer Demokratiemodelle, denen etwa unterschiedliche kommunitaristische (Honneth, 1993) und deliberative Ansätze (Habermas, 1992b) zuzuordnen sind, kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. In groben Strichen werden die Gemeinsamkeiten nachgezeichnet. Oft finden sich Anlehnungen an antike Demokratiemodelle sowie die Ideen Jean-Jacques Rousseaus oder John Stuart Mills. Gleichheit soll in diesen Modellen nicht nur auf die rechtliche Anerkennung als Gleiche begrenzt, sondern in möglichst vielen Bereichen der Gesellschaft auch tatsächlich realisiert werden. Die Wahrung negativer Freiheit (Berlin, 1995), also individueller Abwehr- und Freiheitsrechte als Ziel von Demokratie wird als unzureichend zurückgewiesen. Selbstbestimmung und Gemeinwohlorientierung treten deren Vorrangstellung ab.

Im politischen Bereich wird durch breite und intensive Partizipation aller Bürger/-innen eine tatsächlich gleichmäßigere Verteilung an Macht angestrebt. Die zentrale Stellung der Partizipation beschreiben Habermas et al. 1961 (S. 15): „Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung der Menschheit, und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr. Politische Beteiligung wird dann mit Selbstbe-

stimmung identisch sein“. In seinen späteren Schriften (u. a. 1992a und 1992b) entwickelt er das Modell einer deliberativen Demokratie. Demokratie legitimiert sich hierbei qua Verfahren, in denen das Diskursprinzip zur Geltung gebracht wird. Diesem zu Folge sind „genau die Handlungsnormen [gültig], denen alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer an rationalen Diskursen zustimmen könnten“ (Habermas, 1992a, S. 139). Habermas eher abstrakte Theorien bilden einen Orientierungspunkt für viele partizipationsorientierte Überlegungen.

Benjamin Barber entwickelt dagegen ein relativ konkretes Modell einer starken Demokratie als „a form of government in which all of the people govern themselves in at least some public matters at least some of the time“ (Barber, 1984, S. XIV f.). Er fordert unter anderem die Wiedergewinnung des kommunalen Bereichs als öffentlichen Raum sowie die Nutzung neuer Medien zu Aufklärung und Abstimmungszwecken. Darüber hinaus lehnen partizipative Demokratiemodelle die strikte Trennung des Liberalismus zwischen Staat und Gesellschaft, Öffentlichem und Privaten ab. In unterschiedlichem Maße und Ausgestaltung sollen demokratische Regeln auf der Grundlage der Gleichheit Aller in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und privaten Bereichen gelten. Gleichheit wird zudem in der Bedeutung von Chancengleichheit betont. Soziale Ungleichheit gilt dabei als zentrale Ursache politischer Ungleichheit, da erstere die tatsächliche Nutzung bestehender Rechte behindert. Hilligen spricht in diesem Zusammenhang von einem materialen Demokratiebegriff (1975, S. 56).

Im Gegensatz zu den liberalen Modellen sind die Anforderungen partizipativer Demokratiemodelle an die politischen Kompetenzen der Bürger/-innen sehr groß. Die mögliche Überforderung der Bürger/-innen ist so auch ein zentraler Kritikpunkt an partizipativen Demokratiemodellen. Die politische Unterstützung der Demokratie als Idee, die Umsetzung eines demokratischen Systems, welches auf Unterstützung der Bürger/-innen baut und die enge Rückkopplung von Demokratieperformanz und Akteurshandeln an die spezifische politische Unterstützung sind aufs Engste mit den Vorstellungen einer partizipativen Demokratie verknüpft. Insbesondere in kommunitaristischen Modellen gilt das auch für die Ausbildung demokratischer Tugenden. Die Fragestellung der Arbeit, was Schüler/-innen über Demokratie in Deutschland wissen, ist aus Perspektive dieser Modelle relevant. Noch relevanter scheinen allerdings Urteils- und besonders Handlungskompetenzen, die stärker mit einer tatsächlichen Partizipation des Einzelnen in Verbindung stehen.

### 2.2.3 Demokratie bei Dewey

Im pädagogischen Bereich wird in den letzten Jahren verstärkt auf das Demokratieverständnis John Deweys (1916, 1927/1988) verwiesen. Der Demokratiebe-

griff ist bei Dewey wie bei keinem anderen Demokratietheoretiker mit dem Begriff Erziehung verbunden, nach seiner Idee verwirklicht sich Erziehung als Demokratie (Oelkers, 1993, S. 503). Sein handlungstheoretischer (Pohl 2004, S. 167) Demokratiebegriff ist entgrenzter, facettenreicher und damit auch uneindeutiger als bei anderen Demokratiemodellen (vgl. Jörke, 2003, S. 144). Für die politische Sphäre arbeitet er besonders die Bedeutung einer deliberativen Öffentlichkeit und der Idee der *social inquiry*, also der Vorstellung von Demokratie als einer kollektiven Experimentiergemeinschaft heraus (1927/1988, S. 172ff.). Seine theoretischen Überlegungen beziehen sich jedoch vornehmlich auf die „Demokratie als eine[r] soziale[n] Idee“ (Dewey, 1993/1916, S. 79). Demokratie hat hier die Entfaltung des Einzelnen in der Gemeinschaft zum Ziel.

Im zentralen und umfassend verstandenen Begriff der Erfahrung finden Demokratie und Erziehung ihre Verbindung. „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1916, S. 10). Die Schule als „embryonic society“ wird nach diesem Verständnis zum ersten Kreis einer demokratischen Gesellschaft. In der 1896 gegründeten Versuchsschule an der Chicagooer Universität führte Dewey dieser Idee folgend Formen handlungsorientierten und selbstbestimmten Lernens ein. Eine praktische institutionelle Mitbestimmung der Schüler/-innen am Schulleben lehnte er dagegen ab; diese formale Form der Partizipation entsprach nicht seiner Vorstellung von Demokratie (vgl. Bohnsack 2005, S. 75 ff.). Eine umfassende positive Unterstützung aller Orientierungsobjekte in einer Demokratie durch alle Bürger/-innen beschreibt in diesem Demokratiemodell ein wünschenswertes Ziel. Aus der erfahrungsorientierten Perspektive ist demzufolge die Frage nach dem Wissen der Schüler/-innen zu Demokratie in Deutschland, die in dieser Arbeit gestellt wird, nachrangig.

Deweys Verwendung des Demokratiebegriffs setzt zumindest bezogen auf die gesellschaftliche Sphäre keine fundamentale Gleichheit Aller voraus, die sich etwa in gleichen Rechten äußern würde. Damit fehlt ihr das Merkmal einer Demokratie, das in der oben ausgeführten Definition als entscheidend herausgearbeitet wurde. So weiterführend Deweys Überlegungen für demokratiedidaktische Reflektionen und politikwissenschaftliche Theorieentwicklung sein können, so wird seine Verwendung des erfahrungsorientierten Demokratiebegriffs aus den oben genannten Gründen für diese fachdidaktische Arbeit zurückgewiesen. Zu entgrenzend ist die Übertragung des Demokratiebegriffs auf Kontexte, in denen die fundamentale Gleichheit Aller gerade nicht gegeben ist.



## 2.3 Das demokratische System in Deutschland

Nachdem verschiedene Formen von Demokratie innerhalb der oben gefundenen Definition kurz beleuchtet und die Grenzen des Begriffes abgesteckt worden sind, wird im Folgenden das politische System in Deutschland dahingehend untersucht, inwieweit es einer oder mehreren Modellen von Demokratie zuzuordnen ist. Dabei geht es nicht zuvorderst um eine systematische Analyse der Demokratie in Deutschland. Vielmehr übernimmt die Darstellung die Funktion, die Demokratie in Deutschland im Hinblick auf die Itemkonstruktion zu umreißen und anhand des oben gefundenen Demokratiebegriffs und der diskutierten Demokratie Modelle einzuordnen. Zugleich wird das demokratische System der Bundesrepublik als parlamentarisches klassifiziert und in groben Zügen von einem präsidentiellen Regierungssystem abgegrenzt. Die Analyse von Alltagsvorstellungen wird später auf diese Unterscheidung zurückgreifen.

Nach dem Scheitern der Weimarer Republik und den Erfahrungen des Nationalsozialismus war die Arbeit an der Verfassung der zweiten deutschen Republik durch Misstrauen gegenüber dem deutschen Volk als demokratischem Entscheidungsorgan geprägt. Darum rückte die Sicherung des Rechtsstaates in den Mittelpunkt verfassungsrechtlicher Überlegungen. Der Schutz der Grundrechte und die Freiheit des Einzelnen nimmt vor diesem Hintergrund eine zentrale Stellung im Grundgesetz ein. Sie sind in ihrem Wesensgehalt durch Art. 79 III GG demokratischen Entscheidungen entzogen. In der Ausgestaltung des Institutionengefüges zeigt sich der stark ausgeprägte repräsentative Charakter der bundesrepublikanischen Demokratie. Die Wahl des Bundestages ist die einzige direkte politische Einflussmöglichkeit des Bürgers auf Bundesebene (vgl. z. B. Schmidt, 2007).

Der deutlichste Unterschied zur Weimarer Reichsverfassung liegt in der Abkehr vom semi-präsidentiellen Regierungssystem. Die Wahl des Bundeskanzlers durch den Bundestag und insbesondere die Möglichkeit eines konstruktiven Misstrauensvotums begründet eine Abhängigkeit des Regierungschefs vom Parlament. Dies ist das primäre Merkmal, welches die Einordnung der Bundesrepublik als parlamentarisches Regierungssystem bestimmt (vgl. Steffani 1997, S. 113). Der dadurch entstehende „neue Dualismus“ verläuft nicht zwischen Parlament und Regierung, wie dies in der klassischen Gewaltenteilungslehre und in präsidentiellen Systemen der Fall ist, sondern zwischen Regierungsmehrheit und Opposition im Parlament. Die weiter von Steffani angeführten Sekundärmerkmale, etwa die Fraktionsdisziplin, die Trennung von Staatsoberhaupt und Regierungschef und die Kompatibilität von parlamentarischem Mandat und Regierungsamts, unterstreicht die klare Charakterisierung als parlamentarisches Regierungssystem (Steffani, 1997). Die weiteren Verfassungsorgane, der Bundesrat,

das Bundesverfassungsgericht und ein betont schwacher Bundespräsident, sind lediglich indirekt über den Bundestag und die Landtage demokratisch legitimiert. Eine politische Gleichheit in der tatsächlichen Gestaltung politischer Entscheidungen nimmt in diesem System keine zentrale Stellung ein. Dieser Befund bleibt auf Bundesebene auch nach der deutschen Einheit und den in diesem Rahmen diskutierten, aber kaum umgesetzten Verfassungsreformplänen gültig. Direktdemokratische Beteiligungsformen bei Sachentscheidungen sind, sieht man von der Neugliederung der Bundesländer ab, nicht vorgesehen (vgl. Rudzio, 2006, S. 32 ff.).

Fraenkel spricht angesichts dessen von einer „super-repräsentativen“ Verfassung (2011/1958, S. 58). Insofern entspricht das politische System der Bundesrepublik einem klassisch liberalen Demokratiemodell. Über Wahlen hinausgehende Partizipation erfolgte besonders bis in die 1970er Jahre vor allem über die Mitgliedschaft in politischen Parteien. Seitdem hat jedoch die Einflussnahme verschiedenster Interessengruppen über unterschiedliche, auch unkonventionelle Partizipationsformen stetig zugenommen.

Die föderale Struktur und die verfassungsrechtlich theoretisch starke Stellung der Kommunen (Art. 28 II GG) bietet dagegen Raum für eine stärkere Einbeziehung der Bürger in politische Entscheidungsprozesse. Zudem sind in den letzten Jahren zumindest auf Länder- und kommunaler Ebene verstärkt direkt-demokratische Elemente eingeführt worden. Recht hohe Hürden schränken in vielen Ländern jedoch die faktische Anwendbarkeit ein. Entscheidend ist wohl, dass die Entscheidungsspielräume auf Länder-, aber besonders auf kommunaler Ebene in den letzten Jahren und Jahrzehnten zunehmend kleiner geworden sind, in den Kommunen nicht zuletzt wegen fehlender finanzieller Mittel (vgl. Magin, Eder & Vatter, 2008).

Die starke Verankerung des Sozialstaates als eines der fünf Grundprinzipien des Grundgesetzes entspricht ebenfalls nicht einem klassisch liberalen Demokratiemodell. Spätestens seit den 1970er Jahren wurden in Verwaltung, Wirtschaft und Gesellschaft Hierarchien ab- und Mitbestimmungsmöglichkeiten ausgebaut. Allerdings ist diesbezüglich in den letzten Jahren eine Kehrtwende zu beobachten. Die politischen Reformen wie die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen haben in den letzten Jahren zu einer Zunahme sozialer Ungleichheit und etwa im wirtschaftlichen Bereich zu einer Abnahme von Mitbestimmungsmöglichkeiten geführt (vgl. u. a. Kißler, Greifenstein & Schneider, 2011).

Insgesamt ist die Bundesrepublik Deutschland ein stark repräsentatives parlamentarisches Regierungssystem, welches einem pluralistischen, liberalen Modell zugerechnet werden kann, das sich durch seine sozialstaatliche Orientierung von klassisch liberalen Modellen abgrenzt. Die besondere Bedeutung der Grundrechte, also der Sicherung gleicher Freiheit sowie das parlamentarische Regie-

rungssystem sind die entscheidenden Merkmale der Verfassung. Ein Modell zur Politikkompetenz und eine darauf basierende Studie über das Wissen von Schüler/-innen zur Demokratie in Deutschland müssen der herausragenden Bedeutung der Grundrechte sowie der Konstruktion als parlamentarisches Regierungssystem und damit verbunden dem Parlament als einziger direktdemokratisch legitimierter Institution Rechnung tragen.

## 2.4 Das Demokratieverständnis in der Politikdidaktik

Die Erziehung zur Demokratie ist seit der *Democratisation* durch die amerikanische Besatzungsmacht der Ausgangspunkt der bundesrepublikanischen Politikdidaktik. Anders gestaltete sich dies noch bei der staatsbürgerlichen Erziehung in der Weimarer Republik, die in dieser Hinsicht „weltanschauliche Neutralität“ bewahren sollte. Dies wurde vor allem durch die Gegner/-innen der Demokratie ausgenutzt. Nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus wurde mit dem Ziel Erziehung zur Demokratie und der Entwicklung politischer Mündigkeit ein unhintergebarer Konsens geschaffen (vgl. GPJE, 2004, S. 9; Behrmann, Grammes & Reinhardt, 2004, S. 331-333). Mit welchem Verständnis von Demokratie dieses Ziel zu konkretisieren sei, wurde allerdings in den gesellschaftlich polarisierten 1960er Jahren zur zentralen Frage der Politikdidaktik.

Die Positionierung zur stark repräsentativen, an den liberalen Demokratie-modellen orientierten Ausrichtung der bundesrepublikanischen Demokratie war in dieser politisierenden Phase bis zum Beutelsbacher Konsens 1976 der bestimmende Gegenstand des politikdidaktischen Diskurses. Zwar konstatiert Gagel (1994) im Nachhinein, dass dem Konflikt zu Grunde liegende Unterschiede nicht so groß waren. Die Differenzen bezogen sich jedoch nicht zuletzt auf die jeweils zu Grunde liegenden Demokratiemodelle. Hilligen (1985, S. 60) erstellte als einer der ersten eine solche Zuordnung politikdidaktischer Positionen in Anlehnung an eine Kategorisierung verschiedener Demokratie-begriffe durch Aleman (1975). Die verschiedenen Demokratievorstellungen innerhalb der Politikdidaktik entsprachen dabei weitgehend der in Kapitel 2.2 genannten Auffächerung verschiedener Demokratiemodelle, allerdings wurden für die unter der Bezeichnung liberal dargelegten Demokratiemodelle die Begriffe „konservativ“ und „altliberal“ verwendet (vgl. Aleman, 1975, S. 24). Vereinfacht wurden diese mit dem bestehenden System zufriedene Positionen von verschiedenen partizipativen Positionen unterschieden, die das bestehende System kritisierten (vgl. im Folgenden: Detjen, 2007; Gagel, 1995, Massing, 2005a und Sander, 2003).

Die größte Gruppe der Didaktiker (u. a. Fischer 1970, Hilligen 1975, Giesecke 1976) wurden dabei dem politisch linksliberalen Spektrum zugeordnet. Sie vertraten einen materialen Demokratie-begriff auf Grundlage des Grundgesetz-

zes. Hilligen (1975) selbst wechselte erst unter dem Eindruck der 1968er-Bewegung von einem eher formalen zu einem materialen Demokratiebegriff. Demokratie ist nach diesem Verständnis nicht nur eine Methode der Entscheidungsfindung, sondern als Selbstbestimmung Ziel gesellschaftlicher Entwicklung selbst. Die Sicherstellung einer lediglich formalen rechtlichen Gleichheit wird dafür als nicht ausreichend angesehen. Mit dieser Demokratievorstellung verbunden war in der Regel eine Kritik am bestehenden System der Bundesrepublik Deutschland.

Radikaldemokratische Positionen wurden u. a. von Schmiederer (1971) vertreten. Er teilte die Demokratievorstellungen in affirmativ (konservativ) und kritisch (emanzipiert) ein und forderte eine kritische Politikdidaktik. Demokratie bedeute vor allem die Emanzipation des/der Einzelnen. Den Abbau bestehender realer Machtverhältnisse sah er als Ziel einer notwendigen weiteren Demokratisierung des Systems und der Gesellschaft. Die Politikdidaktik wurde in den Dienst dieser Demokratisierung gestellt (Schmiederer, 1971).

Die Gegenposition im politikdidaktischen Spektrum formulierte Bernhard Sutor (1976, 1984). Er selbst hat sich gegen eine pauschale Klassifizierung als konservativ stets gewehrt, und betont, dass auch in seiner Didaktik die Selbstbestimmung des Einzelnen unter dem Begriff der Personalität ein zentrales Leitziel darstellt (1984, S.II/45). Sutor stellte in seiner politikdidaktischen Konzeption ausgehend von einer christlichen und klassisch philosophischen Perspektive die Personalität des Einzelnen und die Ordnungsfunktion von Politik in den Vordergrund. Damit vertrat er einen tendenziell formaleren, pluralistischen Demokratiebegriff mit starker Orientierung an der Ordnung des Grundgesetzes. Unstrittig ist wohl, dass Sutor damit den liberalen Demokratie modellen zuzuordnen ist (vgl. Massing, 2005). In der so genannten „gelben Bibel“ (z.B. Sander, 2003, S. 146) betonte er zusammen mit anderen Politikwissenschaftlern (Grosser, Hättich, Oberreuter & Sutor, 1976) die Notwendigkeit einer behaftenden politischen Bildung, etwa in Bezug auf das bestehende politische System (vgl. u.a. Gagel, 1995).

Die politische Polarisierung der 1960er und 1970er Jahre übertrug sich auf die politische Bildung und führte zu ihrer Politisierung, also zu einer Überlagerung des wissenschaftlichen Diskurses durch den politischen. Erst die Gespräche in Beutelsbach 1976, die letztendlich in den Beutelsbacher Konsens (Wehling 1977) mündeten, schufen eine gemeinsame formale Grundlage für den weiteren politikdidaktischen Diskurs, ohne dass hinsichtlich des Demokratieverständnisses inhaltlich Übereinstimmung erzielt wurde. Der Beutelsbacher Konsens und die pragmatische Wende, die Schmiederer als Erster auf der Beutelsbacher Tagung vertrat, führten die Politikdidaktik weg von normativen Grundlegungen hin zu einer Konzentration auf Unterrichtspraxis und Schülerorientierung.

Der mündige Bürger und die mündige Bürgerin wurden als konsensuale Zielvorstellung politischer Bildung ins Zentrum gerückt. Unter das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie das Gebot zur Förderung der Analysefähigkeit der Interessenlage der Schüler/-innen ließen sich eine Vielzahl verschiedener didaktischer Konzeptionen subsumieren. Sowohl Gagel (1995) als auch Detjen (2007) beschreiben die Entwicklungen der Politikdidaktik nach 1980 als „nachkonzeptuelle Phase“ (Gagel 1995, S. 295). Spätestens zu diesem Zeitpunkt trat die Diskussion um Demokratievorstellungen in den Hintergrund. Insofern ist es verkürzt, wenn May (2007, S. 90) ausführt, die Frage einer konsensuellen normativen Fundierung des Demokratiebegriffs sei in der Politikdidaktik nicht gestellt worden. Sie wurde vielmehr in Ermangelung eines Konsenses fallengelassen. In jüngerer Zeit finden sich allenfalls Anknüpfungspunkte etwa zu deliberativen (u. a. kommunikative Politikdidaktik Grammes, 1998), kommunitaristischen oder komplexen Demokratieansätzen (Massing, 2002). Diese Bezüge sind allerdings höchst selten zentraler Gegenstand der politikdidaktischen Überlegungen.

Was an gemeinsamer Orientierung bleibt, ist das Leitbild mündiger Bürger/-innen (z. B. Behrmann et al., 2004; Breit & Massing, 2002; GPJE, 2004, Detjen et al., 2012). Detjen (2007, S. 157) führt die besondere Erforderlichkeit von Mündigkeit auf zwei Charakteristika der Demokratie zurück: die offene Gesellschaft sowie die Möglichkeiten der Teilnahme am politischen Prozess. Beides verlange der/dem Einzelnen eine rationale und begründete Positionierung und die Fähigkeit (und Bereitschaft) zum politischen Engagement ab. Desgleichen folge das Ziel der Mündigkeit aus der Würde des Menschen. Detjen (2007, S. 158 f.) nennt drei Elemente politischer Mündigkeit: politisches Wissen, politisches Verantwortungsbewusstsein sowie Partizipation und Engagement.

Das allgemeine Ziel politischer Mündigkeit ist in der Diskussion um Bürgerleitbilder konkretisiert worden (vgl. u. a. Breit & Massing, 2002; Detjen, 2007). Zumindest indirekt scheinen in der Diskussion auch demokratiethoretische Positionen durch. Während ein streng elitärer Demokratiebegriff sich zugespitzt formuliert „von dem Konzept des Bürgers verabschiedet“ (Massing, 2002, S. 98), ist aus gemäßigt liberaler Perspektive zumindest der „Bürger als reflektierter Zuschauer“ (Detjen, 2000, S. 19; Massing, 2002, S. 113) ein anzustrebendes Bildungsziel. Hennis prägte für solche Normalbürger/-innen die Analogie kundiger Zuschauer/-innen eines Fußballspiels, die zwar nicht direkt ins Spielgeschehen eingreifen, aber die Spielregeln kennen und deren Einhaltung kritisch und engagiert verfolgen (Hennis, 1957, S. 337). Bereits informierte und urteilsfähige Zuschauer/-innen verfügen über politisches Wissen, um politische Ereig-

nisse zu verstehen, und ein gewisses Maß an Urteilskompetenz, sich hierzu inhaltlich zu positionieren.

Darüber hinausgehend erfordert die Vorstellung des „interventionsfähigen Bürgers“ (Ackermann, 2002; Detjen, 2000, S. 19; Massing, 2002, S. 118) neben den kognitiven Kompetenzen der reflektierten Zuschauer/-innen ein gewisses Maß an Handlungskompetenz und -bereitschaft. Ein solches Bürgerbild entspricht den Vorstellungen eines pluralistischen Demokratiebegriffs, nach denen die Bürger/-innen aktiv eingreifen, um Einzel- oder Gemeinschaftsinteressen zu schützen und durchzusetzen.

Das anspruchsvollste Bild zeichnet ein partizipativer Demokratiebegriff, der den übergreifend und durchgehend partizipierenden „Aktivbürger“ (Detjen, 2000, S. 19; Massing, 2002, S. 121) als allgemeines Ziel politischer Bildung anstrebt. Entsprechend hoch sind die Anforderungen, die ein partizipatorischer Demokratiebegriff an die Erziehung zur Demokratie stellt. Mitbestimmung ist hier oberstes Lernziel politischer Bildung. Republikanischen Konzeptionen nahe stehend, ist bei Aktivbürger/-innen über die Kompetenzen von Interventionsbürger/-innen hinaus ein hohes politisches Interesse, sowie ein hohes Maß an politischem Selbstvertrauen und Handlungsbereitschaft sowie demokratischen Tugenden anzutreffen (Ackermann, 2002; Massing, 2002).

Bei der Entscheidung für einen der vorgestellten Bürgerleitbilder hat eine Orientierung an interventionsfähigen Bürger/-innen im wissenschaftlichen Diskurs die meiste Zustimmung erhalten. Allerdings muss beachtet werden, dass die jeweils zu Grunde liegende Demokratietheorie nur ein Aspekt bei der Positionierung zum Bürgerleitbild für die politische Bildung ist. Bei der Formulierung der Bürgerleitbilder als Ziel politischer Bildung spielen ebenso die begrenzten Möglichkeiten der politischen Bildung im schulischen Kontext eine Rolle (vgl. etwa Behrmann et al., 2004, S. 331 ff.; May 2007, S. 200, der ebenfalls Bürgerleitbilder in Beziehung zur Demokratieleitbildern setzt). Nach Joachim Detjen (2000) können alle drei Leitbilder in der politischen Bildung Geltung erlangen: Sollten die Grundlagen des „reflektierten Zuschauers“ möglichst allen Jugendlichen vermittelt werden, ist zusätzlich eine möglichst weitreichende Befähigung zum „Interventionsbürger“ anzustreben. Die Förderung des „Aktivbürgers“ setzt dagegen in einem stärkeren Maße die Freiwilligkeit und Motivation der Beteiligten voraus (vgl. auch Massing, 2002).

## 2.5 Die Position der Demokratiepädagogik

Im Unterschied zu den vorgestellten klassischen politikdidaktischen Positionen, die sich im Spannungsfeld zwischen liberalen und partizipativen Demokratiemodellen einordnen lassen, verschreibt sich die Demokratiepädagogik dem erfah-

rungsorientierten Demokratiemodell Deweys. Anders als May (2007, S. 173) dies darstellt, ist der Dissens zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik nicht nur einer über die Ebene, auf der politische Bildung stattfinden soll, sondern zugleich über den Demokratiebegriff selbst (so auch Pohl, 2004). Wie beschrieben ist Demokratie in einem politischen Verständnis anders als im Verständnis der Demokratiepädagogik nicht vornehmlich auf die soziale Erfahrung auf der Mikroebene bezogen, sondern beschreibt eine politisch organisierte Gesellschaft auf der Basis fundamentaler Gleichheit (vgl. Buchstein 2004, S. 52; Sutor, 2002, S. 43).

Hierzu gehört eine politische Kultur, die demokratische Werte auch in gesellschaftlichen Institutionen einfordert und unnötige Herrschaftsgefälle abbaut. Diese Institutionen sind aber nicht unbedingt als kleine Demokratien zu bezeichnen, da hier, wie gerade am Beispiel der Schule deutlich wird (vgl. Brückelmann, 2000), eine Gleichheit der Beteiligten eben nicht gegeben ist. Diese Gleichheit beziehen Politikdidaktiker/-innen wie Breit (2005), Juchler (2005) oder Massing (2002) deshalb auch und gerade auf die Makroebenen und kritisieren aus dieser Perspektive den Demokratiebegriff (und nicht nur den Politikbegriff) der Demokratiepädagogik, der Mikro- und Makroebene parallelisiert, ohne die strukturellen Unterschiede zu reflektieren.

So gestehen etwa die Pädagogen Edelstein und Fauser 2001 in ihrer Expertise zum BLK-Programm „Demokratie leben und lernen“ durchaus ein, dass zwischen Schüler/-in-nen und Lehrer/-innen eine Hierarchie besteht. Mit der Forderung nach mehr Demokratie in der Schule strebte die Schüler- und Studentenbewegung der 1968er einen faktischen Abbau eben dieser Hierarchien an (vgl. Vlimar, 1973). Im Unterschied dazu fordern Edelstein und Fauser zur „Erfahrung demokratischer Verhältnisse“ in der Schule, dass die Schule „unabhängig von der formalen Struktur der Institution“ u. a. einer „institutionell zwar kontrafaktischen, interaktional aber realen Gleichheitsunterstellung“ genügen sollte (2001, S. 19). Dass in einer solchen „Schule als Demokratie“ Hierarchien nicht aufgehoben, sondern höchstens verschleiert werden, wird nicht problematisiert.

Die Demokratiepädagogik sieht sich in ihrer Ausrichtung auf soziale Mikroprozesse in Übereinstimmung mit internationalen Initiativen zur Demokratieerziehung, die ebenfalls primär affektiv, normativ und an sozialem Lernen ausgerichtet sind (Crick, 2003; Europarat, 2010). Ein wichtiges Argument der Anhänger der Demokratiepädagogik ist, dass die Erfahrung sozialer Interaktion und Partizipation sowie praktisches soziales Handeln einen Zugang zum Verständnis auch politischer (demokratischer) Prozesse eröffne (vgl. etwa Reinders 2008, S. 89). Das damit transportierte Demokratieverständnis negiert jedoch die funktionale Bedeutung des Konflikts für politische Entscheidungen in einer Demo-

kratie. Es trägt damit zu einem harmonistischen Demokratieverständnis bei, welches Behrmann et al. (2004, S. 341) als ein zentrales politisches Fehlverständnis bei Schüler/-innen aufführen. Neuere empirische Studien legen zudem den Schluss nahe, dass soziales Lernen bzw. soziale kooperative Beteiligung keine unterstützende Wirkung auf die Ausbildung politischer Kompetenzen und Überzeugungen entfaltet und soziale und politische Kompetenzentwicklung nicht unbedingt parallel verläuft (Biedermann 2006, Biedermann & Oser 2010). Teilweise deuten die Ergebnisse sogar darauf hin, dass Prosozialität das Verständnis konflikthafter demokratischer Prozesse eher behindert (Krüger et al., 2002; Reinhardt, 2010).

So kritisierbar das ausgeweitete und zugleich reduzierte Demokratieverständnis der Demokratiepädagogen aus politikwissenschaftlicher Sicht ist, können die inhaltlichen Ansätze doch nicht ignoriert werden. Dass die meisten Vertreter der Demokratiepädagogik der Pädagogik eher zuzurechnen sind als der Politikdidaktik und die wesentlichen Argumente wissenschaftlich bereits ausgetauscht sind, wird nicht automatisch ein Ende der Debatte bedeuten. Angesichts der Breitenwirkung, die die Konzeption der Demokratiepädagogik auf die politische Bildungspraxis in den Schulen haben kann, muss eine inhaltliche und konstruktive Auseinandersetzung fortgeführt werden.

Für die vorliegende Studie kann die Demokratiepädagogik jedoch keine Anknüpfungspunkte bieten. Trotz der auf den ersten Blick sehr engen sprachlichen Übereinstimmung der demokratiepädagogischen Überlegungen zu einer Demokratiekompetenz (Himmelmann 2005, 2007a) und der Fragestellung der WizDeS-Studie sind die inhaltliche Ausgestaltung sowie der Demokratiebegriff der beiden Konzeptionen stark verschieden.

Bei der Analyse der Demokratiemodelle und der Positionen in der Politikdidaktik zu den Demokratiemodellen wurde deutlich, dass jedes Demokratiemodell für eine funktionsfähige Demokratie gewisse Kompetenzen der Bürger/-innen voraussetzt. Diese umfassen – sieht man vom elitären Demokratiemodell Schumpeters ab – mindestens ein grundlegendes politisches Wissen über die Demokratie, in der die Bürger/-innen leben. Stimmt man der Beurteilung zu, dass nur im Rahmen allgemeiner Schulbildung die Möglichkeit besteht, alle zukünftigen Bürger/-innen zu erreichen, verweist dies auf die Relevanz der in dieser Studie untersuchte Fragestellung nach dem Wissen zu Demokratie bei Schüler/-innen. Die dargestellte Diskussion der Bürgerleitbilder führt diesen Gedanken in unterschiedlichen Perspektiven weiter. Im Ergebnis wurden in diesem Kapitel die mündigen Bürger/-innen als Ziel politischer Bildung herausgearbeitet. Die Angemessenheit oder Korrektheit dieses Zieles kann nicht selbst Gegenstand einer empirischen Prüfung sein. Es beschreibt aber den normativen Rahmen, an dem sich die im nachfolgenden Kapitel zu entwickelnden theoretischen Grundlagen der Arbeit orientieren.



In die Breite demokratiethoretischer Ansätze wurde in diesem Kapitel nur eine cursorische und unvollständige Einsicht gegeben. Es konnte aber gezeigt werden, dass Demokratietheorien die Entwicklung der Politikdidaktik stark beeinflusst haben und immer noch beeinflussen. Das Demokratieverständnis der Demokratiepädagogik als „neue“ Strömung wurde in der nötigen Kürze eingeordnet. In der Politikdidaktik ist wie in Gesellschaft und Politikwissenschaft die Diskussion um gesellschaftliche Alternativentwürfe in den vergangenen Jahren in den Hintergrund getreten. Der kritische Blick auf bestehende Verhältnisse und das Aufzeigen und Diskutieren von Alternativen im Sinne Hilligens bleibt nichtsdestotrotz weiter Aufgabe der politischen Bildung. Im Ziel des/der mündigen Bürgers/-in, welches als konsensuale Orientierung politischer Bildung herausgearbeitet wurde, ist dieser Aspekt enthalten.

Das in der vorliegenden Studie erfragte Wissen zu Demokratie ist einem Demokratiebegriff zuzuordnen, der sich an dem in Deutschland umgesetzten demokratischen Modell in seiner eher rechtstaatlich-liberalen Ausrichtung konzentriert. Eine stärkere Berücksichtigung des Wissens zu alternativen Demokratiekonzepten wäre wünschenswert, ist aber im Rahmen dieser Studie nicht leistbar. In späteren Kapiteln noch vorzustellende Studien geben Hinweise darauf, dass ein hinsichtlich theoretischer Konzepte differenziertes Demokratiebild bei Schüler/-innen dieser Altersgruppe zumindest mit den hier verwendeten Methoden nicht aufzeigbar ist (vgl. Husfeldt & Nikolova, 2003).

Damit soll keinesfalls einem formalen, affirmativen Politikunterricht das Wort geredet werden. Die Vermittlung alternativer Demokratiekonzepte ist für ein komplexes Verständnis von Demokratie und auch mit Hinblick auf das Kontroversitätsgebot unabdingbar. Für eine quantitative Wissenserhebung muss aber zwangsläufig eine inhaltliche Begrenzung erfolgen. Ausschnittsweise wird hier auf das konzeptuelle Wissen zur Demokratie besonders in der in Deutschland bestehenden Form fokussiert. Dieser Aspekt wurde ausgewählt, weil ein konzeptuelles Verständnis der Demokratie, in der die Schüler/-innen leben, als notwendige Bedingung für politische Mündigkeit angesehen wird. Eine Aussage über die Relevanz anderer Kompetenzdimensionen und Fachkonzepte wird damit nicht getroffen.

Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und  
Schülern

Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit  
Concept-Maps

Hahn-Laudenberg, K.

2017, XIV, 310 S. 28 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-18391-2