



POLIS
Zentrum für politische und
soziologische Bildung

Felix Dornhöfer

**Das Zeitalter des Populismus
als normative Herausforderung
jugendpolitischer Bildung**

Cancuma Cetinyilmaz

**Die Demokratietheorie John Deweys
und ihre Rezeption
in der Demokratiepädagogik
nach Gerhard Himmelmann**

Felix Dornhöfer

**Das Zeitalter des Populismus
als normative Herausforderung
jugendpolitischer Bildung**

Cancuma Cetinyilmaz

**Die Demokratietheorie John Deweys
und ihre Rezeption
in der Demokratiepädagogik
nach Gerhard Himmelmann**

Schriftenreihe POLIS –
politische und soziologische Bildung
Bd. II

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Impressum

Schriftenreihe POLIS – politische und soziologische Bildung
Bd. II

Herausgeber:

Alexander Wohnig und Gunter Beyer

Redaktion:

Alexander Wohnig und Gunter Beyer

Redaktionsadresse:

Universität Siegen, Philosophische Fakultät

Adolf-Reichwein-Str. 2

57076 Siegen

E-Mail: alexander.wohnig@uni-siegen.de

Druck:

UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2021: *universi* – Universitätsverlag Siegen

www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-099-3

doi.org/10.25819/ubsi/9976

Die Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



INHALT

Vorwort
Gunter Beyer / Alexander Wohnig 5

Felix Dornhöfer

Das Zeitalter des Populismus
als normative Herausforderung
jugendpolitischer Bildung 9

Cancuma Cetinyilmaz

Die Demokratietheorie John Deweys und
ihre Rezeption in der Demokratiepädagogik
nach Gerhard Himmelmann 141

Vorwort

Gunter Beyer / Alexander Wohnig

Der zweite Band der Schriftenreihe *POLIS – politische und soziologische Bildung*, dem Organ des Zentrums für politische und soziologische Bildung im Seminar für Sozialwissenschaften POLIS, versammelt zwei studentische Arbeiten, die sich mit der Theorie und Praxis politischer und soziologischer Bildung beschäftigen. Damit kommt die Reihe ihrem Anspruch nach, eine Plattform für studentische Arbeiten aus dem Feld zu sein.

Die Arbeit *Das Zeitalter des Populismus als normative Herausforderung jugendpolitischer Bildung* von Felix Dornhöfer beschäftigt sich mit dem aktuell kontrovers diskutierten Phänomen des Populismus. Vor allem in den Sozialwissenschaften ist in den letzten Jahren eine breit geführte Debatte darüber entstanden, wie der „Aufstieg des Populismus“ zu deuten ist: Stellt er eine Gefahr für die Demokratie dar oder ist er ein Indikator für Probleme demokratischer Gesellschaften. Zudem wurde vermehrt der Frage nachgegangen, was Ursachen für den Erfolg populistischer Politikstile und -programme sind und wie dieser überhaupt plausibel definiert werden kann. Auch für die politische und soziologische Bildung wird der Populismus als bedeutsam beschrieben, eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen scheint unausweichlich. Jugendliche sollen, so ein weit verbreitetes Denkmuster, für die populistischen Gefahren sensibilisiert und präventiv vor einem ‚Abdriften‘ in populistische Erklärungstheorien geschützt werden. Die Lebensphase Jugend wird dabei als prekär beschrieben – Jugendliche seien anfällig für v.a. rechtspopulistische Ansprachen. Die Jugendarbeit und politische Jugendbildung

wird daher vermehrt von staatlicher Seite damit beauftragt, eine solche Präventionsarbeit zu übernehmen. Felix Dornhöfer behandelt all diese Aspekte. Er tritt in seiner Arbeit einen Schritt zurück und blickt auf das Phänomen des Populismus selbst sowie das Verhältnis von Jugend und Populismus, bevor er pädagogische Aufgaben beschreibt. Er fragt danach, ob der Populismus eine normative Herausforderung für die außerschulische politische und soziologische Jugendbildung ist und wie diese auf den Populismus reagieren kann. Dabei verwehrt er sich einer defizitorientierten Betrachtungsweise, die Jugend als Gefahr betrachtet, die präventiv behandelt werden müsste und fordert stattdessen, verstärkt „Räume für eine vertiefte politische Diskussion zu schaffen, ohne in eine normative Verurteilung des politischen Gegenübers zu verfallen“.

In seiner Arbeit *Die Demokratietheorie John Deweys und ihre Rezeption in der Demokratiepädagogik nach Gerhard Himmelmann* behandelt Cancuma Cetinyilmaz ein Feld, das vor allem für die schulische politische und soziologische Bildung relevant ist, aber auch in der außerschulischen Bildung und in der allgemeinen Pädagogik seine Bedeutung hat. Im Zentrum steht die Analyse der Rezeption der Demokratietheorie des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey, die seit 1945 immer wieder eine zentrale Rolle in bundesrepublikanischen Debatten um politische und soziologische Bildung gespielt hat. Seit der Jahrtausendwende ist sie vor allem in einem Vorschlag Gerhard Himmelmanns zur Erneuerung der politischen und soziologischen Bildung in Form des Demokratie-Lernens und der Demokratiepädagogik zur Geltung gekommen. Cancuma Cetinyilmaz setzt sich mit der Philosophie des Pragmatismus, der Demokratietheorie John Deweys sowie seinen bildungstheoretischen Schlüssen auseinander und legt diese kritisch an die von ihm rekonstruierte Rezeption John Deweys durch Gerhard Himmelmann an. Er kann zeigen, dass diese Rezeption sich v. a. auf pädagogische Schlussfolgerungen stützt. Dahingegen blendet Himmelmann, so Cancuma Cetinyilmaz, die philosophischen, demokratietheoretischen und politisch-gesellschaftlichen Ideen

und Vorstellungen Deweys aus oder rezipiert sie nur unvollständig. Dem Anspruch Deweys, die Gesellschaft in Richtung einer kollektiven und egalitären Experimentiergemeinschaft umzuwandeln, in der auch ökonomische Grundlagen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse verändert werden müssten, werden von Himmelmann nicht aufgegriffen. Stattdessen fokussiert dieser sich, so zeigt der Autor, auf das Individuum, das vor Gefahren geschützt und zu demokratischem Verhalten erzogen werden müsste. Auch hier scheint eine individuelle Anrufung der Prävention durch, wie sie auch in der Populismuskonversation problematisiert wird. Ausgehend von den Erkenntnissen von Cancuma Cetinyilmaz kann sich die politische und soziologische Bildung fragen, wie die kritischen gesellschaftspolitischen Forderungen und Ideen John Deweys in Bildungskonzepten stärker zur Geltung kommen können.

Felix Dornhöfer

**Das Zeitalter des Populismus
als normative Herausforderung
jugendpolitischer Bildung**

Danksagung

Diese Arbeit bildet den vorläufigen Abschluss und Höhepunkt meines nun mehr als sieben Jahren andauernden Studiums. Dabei wäre diese Arbeit ohne die tatkräftige Unterstützung einer Vielzahl von Personen nicht möglich gewesen.

Zuerst gilt es meinen Eltern, Barbara und Rolf Dornhöfer, meinen tiefen Dank anzusprechen für die viele Geduld und das Vertrauen sowie für die emotionale und intellektuelle Unterstützung, die sie seit vielen Jahren aufbringen. Der Dank gilt auch meiner Lebensgefährtin Melina Wilhelm, die mich ebenso tatkräftig und liebevoll in den vergangenen Jahren, so auch bei dieser Arbeit, unterstützt hat.

Darüber hinaus möchte ich mich besonders bei Sebastian Jendrek, Johannes Hamas, Casten Horn, Jakob Pfeifer und Dr. André Schütte für die hilfreichen Anmerkungen und die konstruktiven Diskussionen sowie die ergänzenden Literaturhinweise bedanken. Dank und Anerkennung gilt auch Gesa Dreisbach und Alexandra Maria Walle für das Lektorat.

Mit besonderem Dank ist auch Dr. Thomas Meyer hervorzuheben, der nicht nur freundlicherweise die Erstprüferfunktion für diese Arbeit übernommen hat, sondern seit vielen Jahren mit tatkräftiger Unterstützung und breiter Erfahrung mein wissenschaftliches Interesse fördert. Ebenso möchte ich mich besonders bei den vielen Teilnehmern der Lesegruppe für die jahrelangen produktiven und erhellenden Diskussionen bedanken. Dieser breite thematische Grundstein bildete den Ausgangspunkt für diese Arbeit. Mein Dank gilt ebenso Dr. Olaf Jann, der dankenswerterweise die Zweitprüferfunktion übernommen hat und wichtige Hinweise zu dieser Arbeit beigesteuert hat sowie die Idee zur Publikation dieser Arbeit hatte.

Abschließend möchte ich forlgenden Personen meinen Dank aussprechen: Horst Ablas, Bastian Kitschke, Christin Zinke, Johannes Hegel, Marius Küpper, Dr. Johannes Schädler, Dr. Phillip Knobloch, Lars Lucas, Michael Hack und Benjamin Bäumer.

Felix Dornhöfer
Siegen, April 2021

Inhalt

	Einleitung	17
1	Der populistische Moment im 21. Jahrhundert	23
1.1	Einführung in den Populismus	25
1.2	Historisches Beispiel des Populismus	27
2	Erklärungsansätze	31
2.1	Populismus als Krisenreaktion	31
2.1.1	Der reaktive Charakter des Populismus	36
2.1.2	Heartland	38
2.1.3	Zwischen Kommunitarismus und Kosmopolitismus	41
2.1.4	Lebensweltliche Verankerung des Populismus	44
2.1.5	Das Narrativ der abgehängten männlichen Unterschicht	47
2.2	Populismus als Ideologie	49
3	Grundbegriffe des Populismus	55
3.1	Volk	55
3.2	Elite	58
3.3	Gemeinwillen	60
4	Populismus und Demokratie	63
4.1	(Liberale) Demokratie	64
4.2	Demokratie und Populismus	66
4.3	Populismus als belebendes Element	69

5	Jugend und Populismus	73
5.1	Blick in die Vergangenheit	73
5.2	Blick in die Gegenwart	75
5.3	Auswertungen der Shell Jugendstudie	76
5.4	Auswertung der Landtagswahlen in Thüringen	78
6	Jugend als Lebensphase	81
6.1	Die Lebensphase Jugend	81
6.2	Jugend und Sozialisation	83
6.3	Zur Lage der Jugend heute	86
7	Jugendpolitische Bildung	91
7.1	Historische Referenzfolie der Politischen Bildung	92
7.2	Struktur der Politischen Bildung in Deutschland	92
7.3	Politische Bildung und Bildung in der Demokratie	95
7.4	Bildung und Mündigkeit	97
8	Politische Bildung und Populismus	99
8.1	Politische Bildung und Rechtsextremismus	100
8.2	Begriffsdefinition des Rechtsextremismus	102
8.3	Populismus und Demokratie II	105
8.4	Konsequenzen für die jugendpolitische Bildung	109
8.4.1	Die Herausforderung für Träger der außerschulischen Politischen Bildung	110
8.4.2	Bildung, Repolitisierung und die neue Definition des Rechtspopulismus	111
8.4.3	Tiefengeschichte und das Überwinden der Empathiemauer	114

8.4.4	Die Neubewertung des Rechtspopulismus	117
9	Fazit	121
	Literaturverzeichnis	129

Einleitung

Die von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebene Studie „Populismusbarometer 2020“ von Robert Vehrkamp und Wolfgang Merkel diagnostiziert in Deutschland eine Trendwende im Meinungsklima. Die Autoren erkennen einen starken Rückgang der Intensität sowie der Quantität populistischer Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft (vgl. 2020). Nach dem mit dem Populismus in Verbindung gebrachten erdrutschartigen Sieg Donald Trumps bei den Präsidentschaftswahlen 2016 in den USA, dem ebenfalls mit dem Populismus korrelierenden historischen Votum der Briten¹ für den Ausstieg Großbritanniens aus der Europäischen Union sowie der steigenden Popularität der als populistisch eingestuften Alternative für Deutschland sowie der PEGIDA-Bewegung bedeutet das, dass zumindest in Deutschland erstmalig seit den beschriebenen Ereignissen ein Rückgang populistischer Einstellungen zu verzeichnen ist. Daher ist nachvollziehbar, dass gegenwärtig die Frage gestellt wird, ob sich nun zumindest hierzulande der populistische Moment im 21. Jahrhundert verflüchtigt hat. Wenn der Aussage der Studie von Vehrkamp und Merkel Glauben geschenkt werden kann, dann wäre diese Frage eines beginnenden verflüchtigen populistischen Moments bejahend zu betrachten. So stellen die Autoren fest: „Die Wähler der bürgerlichen Mitte zeigen sich im Populismusbarometer 2020 sogar noch weniger populistisch als im Wahljahr 2017“ (Vehrkamp/Merkel 2020, 5). Dagegen kommt die Shell Jugendstudie noch im Jahr 2019 zu der Er-

1 Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in der folgenden Arbeit ausschließlich die männliche Form verwendet. Die männliche Form bezieht dennoch selbstverständlich auch Personen weiblichen und diversen Geschlechts mit ein.

kenntnis, dass neben einer allgemeinen Neigung zum Populismus, die sich anhand von Wahlergebnissen verdeutlichen lässt, vor allem auch eine Affinität Jugendlicher und junger Erwachsener zum Populismus besteht. Dabei zielte die Shell Jugendstudie teilweise darauf ab, die Verbreitung populistischer Verhaltens- und Denkmuster von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erforschen. In Anbetracht der Ergebnisse der Shell Jugendstudie ist eine gewisse politische Ambivalenz der Jugendlichen zu erkennen. So titelt die Deutsche Welle in einem Onlinebeitrag mit Bezug auf die Studie: „Jugendliche zwischen Klimaschutz und Populismus“. Dabei zieht die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Franziska Giffey, in Anbetracht der populistischen Tendenzen Schlussfolgerungen für die Politische Bildung im Schulunterricht. So sagt Giffey: „Politische Bildung sollte in der Schule eine größere Rolle spielen“ (vgl. Grundmann).

In Anbetracht der Shell Jugendstudie und entgegen der Studie der Bertelsmann-Stiftung kann mitnichten behauptet werden, dass der Begriff des Populismus binnen eines Jahres in der gegenwärtigen politischen und wissenschaftlichen Landschaft an Bedeutung verliert. Trotz seiner schwankenden Bedeutung bleibt der Populismus ein wesentliches, diskutables und polarisierendes Phänomen im 21. Jahrhundert, so dass Dirk Jörke und Veith Selk prognostizieren, „dass der Populismus die westlichen Demokratien weiterhin beschäftigen wird“ (2017, 9). Darum ist der Populismus nach wie vor ein in der politischen Öffentlichkeit und in den Sozialwissenschaften umstrittenes und breit diskutiertes Phänomen. Zuvorderst werden in der deutschsprachigen Debatte „[d]ie Ausdrücke »Populismus« und »populistisch« [...] zumeist als ein polemisches Mittel genutzt, um normativ fragwürdige politische Prozesse oder Akteure zu bezeichnen und abzuwerten“ (Jörke/Selk 2017, 10). Dabei unterliegt der Populismus in den westlichen Demokratien unterschiedlichen normativen Konnotationen. Während in der deutschen politischen und wissenschaftlichen Diskussion der Populismus zumeist einer negativen normativen Bewertung unterliegt und als undemokratische Bedrohung verstanden wird, ist der Populismus beispielswei-

se in der US-amerikanischen Diskussion weniger eindeutig konnotiert und wird zumindest als genuin demokratisches Phänomen betrachtet (vgl. Jörke/Selk 2017, 11). Gleichwohl, in Anbetracht der normativen Beurteilung des Phänomens in öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten gilt es, in dieser Arbeit einige wesentliche Merkmale des Populismus zu skizzieren und darüber hinaus ausgewählte wissenschaftliche Diskussionen zu rekapitulieren. Des Weiteren soll das Phänomen des Populismus nicht ausschließlich auf dessen Bedeutung und Rolle für die gegenwärtigen politischen Diskurse geprüft, sondern auch wesentliche sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze erarbeitet werden. So kann die Perspektive von Karin Priester stellvertretend vorangestellt werden, die den Populismus als Syndrom tiefer politischer, ökonomischer und kultureller Krisen deutet, die als Konsequenzen erheblicher Modernisierungs- und Transformationsprozesse entstehen. Dabei kommt es im Prozess der Transformation und Modernisierung zu Enttäuschungen, Verlusten sowie Verlierern und zu politischen Bewegungen gegen die Konsequenzen der Transformations- und Modernisierungsprozesse. Jörke und Selk appellieren daher:

Wenn die Diagnose richtig ist, dass Populismus auch eine Folge der Enttäuschung ist, die aus nicht eingehaltenen Versprechen der Demokratie [resultiert] [...], folgt politisch daraus, für Verhältnisse einzutreten, in denen die Lücke zwischen den Versprechen der Demokratie auf der einen Seite und der politischen Wirklichkeit auf der anderen Seite weniger groß wird (2019, 27).

Damit formulieren Jörke und Selk einen indirekten Arbeits- und Forschungsauftrag an die praktischen Träger und wissenschaftlichen Anstalten der Politischen Bildung. Auch der Politischen Bildung obliegt dabei die Etablierung eines demokratischen Austausches unter Berücksichtigung der unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Positionen.

Zu Beginn jedoch ein Blick auf die Begrifflichkeit der Politischen Bildung. Der Terminus der Politischen Bildung ist ein wissenschaftlich und historisch umstrittener Sammelbegriff.

Dabei umfasst die Definition alle grundlegenden Institutionen, Medien und Organisationen, die Menschen als Mitglieder politischer und sozialer Ordnung begreifen sowie auf einzelne Menschen und soziale Gruppen auf verschiedenste Art und Weise politisch einwirken (vgl. Massing 2015).

Politische Bildung in einem engeren Sinne ist die Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten (Massing 2015).

Des Weiteren umfasst das Selbstverständnis der Politischen Bildung, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene dazu befähigt werden, an politischen Entscheidungsprozessen teilzuhaben. Zudem fördert sie politisches Engagement und schafft kritikfähige, tolerante, mündige Bürger, ermöglicht offene Wege der politischen Teilhabe und befähigt Menschen dazu, politische Forderungen zu artikulieren. Demnach gestaltet sich der Populismus auch für die Politische Bildung zu einem diskutablen und herausfordernden praktischen Arbeitsfeld und wissenschaftlichen Forschungsschwerpunkt. Eine der prägendsten Fragen der Politischen Bildung der Gegenwart ist, wie der Umgang mit der Herausforderung des Populismus gestaltet wird. Verbleibt die Politische Bildung in dem normativen kategorischen Antagonismus des „bösen“ oder „guten“ Populismus oder versteht die Politische Bildung den Populismus als Phänomen allgemeiner sozio-politischer und kultureller spätmoderner Verwerfungen und Krisen? Das zugrunde liegende Verständnis führt zu unterschiedlichen Konsequenzen für die Politische Bildung. So formulieren auch Eis u. a. die Frage: „Populismus: Bedrohung der Demokratie oder Konsequenz von Entpolitisierung?“ (2017) Das heißt, begreift die Politische Bildung den Populismus als antidemokratische, antipluralistische Gefahr für die liberale Demokratie, dann gilt es, mithilfe der Politischen Bildung die „extremistische Gefährdung“ durch den Populismus anhand ausgewiesener

wissenschaftlich fundierter Konzepte zu bearbeiten. Exemplarisch können die Konzepte der Extremismusprävention und Demokratiebildung genannt werden, die jedoch ebenso kritisch betrachtet werden müssen.

Wird der Populismus jedoch entgegengesetzt als nicht wesentliche antidemokratische und demokratiegefährdende Bedrohung angesehen, sondern als der Spätmoderne inhärentes Symptom einer tiefgreifenderen Krise, dann ergibt sich eine vollkommen gegenteilige Aufgabestellung für die Politische Bildung. Wie nachfolgend erarbeitet wird, lässt sich das Phänomen des Populismus nicht ausschließlich auf eine politische Krise begrenzen, sondern kann darüber hinaus als eine kulturelle, soziale und ökonomische Krise betrachtet werden, resultierend aus einer fortschreitenden Modernisierung der Gesellschaft. Die gegenteilige Aufgabenstellung für die Politische Bildung würde bedeuten, dass der Populismus kein klassisch zu bearbeitendes Feld der Politischen Bildung darstellt, sondern der Rechtspopulismus auch eine Artikulation von Wünschen nach Partizipation und politischer Anerkennung von den von Krisensymptomen betroffenen gesellschaftlichen Schichten ist.

Es geht beim Umgang mit Populismus nicht darum, auf die klassischen Methoden der Politischen Bildung zurückzugreifen. Es gilt, sich vielmehr mit der gegenwärtig verbreiteten Perspektive des Populismus als Gefahr für die Demokratie zu beschäftigen und die Konsequenzen eines Umdenkens in der Politischen Bildung zu skizzieren. Im Verlauf der Arbeit wird sich spezifischer mit dem Feld der jugendpolitischen Bildung beschäftigt, da vor allem die populistische Affinität Jugendlicher und junger Erwachsener in den Vordergrund der vorliegenden Arbeit gerät. Gleichwohl rückt bei der aktuell erschienenen Shell Jugendstudie und bei der vergangenen Landtagswahl in Thüringen die Affinität Jugendlicher und junger Erwachsener gegenüber dem Populismus stärker ins Blickfeld. Dabei versteht auch die jugendpolitische Bildung das Phänomen des Populismus als wesentliche Herausforderung der Gegenwart. Die jugendpolitische Bildung steht dabei in direkter Konfrontation mit politischen Perspektiven

und politischen Ansichten von jungen Menschen. Daher gilt es, das Zeitalter des Populismus als normative Herausforderung jugendpolitischer Bildung fortfolgend zu beleuchten. Es ergibt sich folgende leitende Fragestellung: Ist der Populismus eine normative Herausforderung für die jugendpolitischen Bildung?

In den nachfolgenden acht Kapiteln wird dieser einleitenden Fragestellung auf den Grund gegangen. Dabei gliedert sich die Arbeit in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird das Phänomen Populismus historisch und theoretisch analysiert. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen der Jugendphase sowie der jugendpolitischen Bildung skizziert und im dritten, abschließenden Teil wird das Phänomen des Populismus in ein Verhältnis zur jugendpolitischen Bildung gesetzt und die einführende Fragestellung abschließend diskutiert.

1 Der populistische Moment im 21. Jahrhundert

Die Politikwissenschaftler Cas Mudde und Christóbal Rovira Kaltwasser beschreiben in ihrem Einführungsbuch *Populismus. Eine sehr kurze Einführung* (2019) den Populismus als „[...] eines der zentralen politischen Schlagworte des 21. Jahrhunderts“ (2019, 19). Ob in politischen Debatten oder in wissenschaftlichen Publikationen, ob international oder national, der Begriff und das Phänomen des Populismus haben das Interesse einer breiten Öffentlichkeit erlangt. So lässt sich zu Beginn der Stellenwert des Begriffes für die öffentliche und medial-politische Berichterstattung anhand von einigen ausgewählten und aussagekräftigen Titeln von Zeitungsberichten verdeutlichen. Die regionale *Stuttgarter Zeitung* titelt in dem Beitrag: *Populismus auf dem Vormarsch* (vgl. Krohn 2018), ebenso titelt die regionale *Neue Osnabrücker Zeitung* in einem Gastbeitrag: *Populismus: Eine Gefahr für die Demokratie* (vgl. Czada 2019). Auch die überregionale und auflagenstarke *Frankfurter Allgemeine Zeitung* berichtet in einem Artikel über *Das Gift der Populisten* (vgl. Müller-Jung 2019). Die weitreichende Bedeutung und Zentralität des Begriffes für die Gegenwart kann auch anhand unzähliger und breit rezipierter wissenschaftlicher Publikationen und Forschungen der vergangenen Jahre verdeutlicht werden. So lautet der Titel der Analyse um den Wesenskern des Populismus von Jan-Werner Müller *What is Populism* (vgl. Müller 2016b). Weiter titelt Ernst Hillebrand in seinem Sammelband mit der Frage *Rechtspopulismus in Europa. Gefahr für die Demokratie?* (vgl. Hillebrand 2017). So auch zu beobachten bei Philip Manow, der sich in seiner empirischen Analyse der „[...] politischen Ökonomie des Populismus“ (vgl. 2018) widmet. Die nur un-

vollständigen und rudimentäre Aufzählungen der einschlägigen Publikationen und Zeitungsberichte sollen einführend die häufige Verwendung des Schlagwortes und des Analysebegriffs „Populismus“ verdeutlichen. Der häufige Gebrauch lässt auf einen erhöhten Stellenwert des Begriffs in den politischen und wissenschaftlichen Diskursen der Gegenwart schließen. Ist die Verschlagwortung des Populismus in der medial-politischen Öffentlichkeit ein durchaus berechtigtes Mittel der Meinungsbildung, so sollte der Begriff des Populismus jedenfalls in der Wissenschaft auf ein solides und breites theoretisches Fundament gestellt werden, um das Phänomen des Populismus in seinem Kern zu begreifen. Einleitend wird nun die Frage gestellt, was Populismus ist warum und er eine so bedeutende Rolle für die politische und wissenschaftliche Gegenwart spielt.

Im Jahr 2005 diagnostiziert Karin Priester einen populistischen Moment (vgl. 2005). Hatte der Beitrag noch den aufkeimenden internationalen Linkspopulismus von Oskar Lafontaine, Michael Moore oder die Montagsdemonstrationen und die Attac-Anhänger im Blick, so fragen Jörke und Selk in ihrer Einführung in die Theorie des Populismus 2017: „Erleben wir gegenwärtig einen »populistischen Moment«?“ (2017, 9) und formulieren dabei die Worte im direkten Zusammenhang mit der Wahl und Vereidigung Donald Trumps zum 45. Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika, dem historischen Austritt Großbritanniens aus der Europäischen Union (Brexit) sowie anhand spezifischer auf Deutschland bezogener Beispiele, wie der Erstarkung der Partei Alternative für Deutschland (AfD) oder der Bewegung PEGIDA (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes). Die Liste an populistischen Momenten in den westlichen Demokratien lässt sich um unzählige historische und aktuelle Beispiele erweitern, ob mit der Regierungsübernahme des rechtspopulistischen Ungarischen Bürgerbundes (Fidesz) oder der polnischen Partei für Recht und Gerechtigkeit (PiS). „Kaum ein Begriff hat in den letzten Jahren derart an Popularität gewonnen wie der des Populismus“ (Priester 2005, 301). Der Populismus ist folglich als ein Phänomen mit historischem

und modernem Charakter zu verstehen, eine immerwährende wiederkehrende Erscheinungsform moderner demokratischer Gesellschaften (vgl. Priester 2007), da er ausschließlich in demokratischen Systemen beobachtbar ist. Grundsätzlich ist der Populismus also, unabhängig von seiner politischen Stoßrichtung – ob von links- bis rechtspopulistisch – ein der modernen Demokratie inhärentes Phänomen. Dabei lässt sich Populismus anhand sozialer und politischer Veränderungen, kommunikativer Besonderheiten und normativer Vorstellungen beobachten. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird explizit auf die sozialen und politischen Veränderungen Bezug genommen, während kommunikative Besonderheiten außer Acht gelassen werden. Der Begriff des Populismus ist in seiner lebensweltlichen Verankerung nicht ausschließlich auf einen deskriptiven Begriff zu beschränken, sondern gilt vielmehr als ein Produkt gesellschaftlicher und normativer Veränderungen und Vorstellungen, beziehungsweise sozio-politischer und ökonomischer Transformations- und Modernisierungsprozesse², die weitreichende Konsequenzen für die individuelle Lebenswelt sowie für die Gesellschaft als Ganze haben.

1.1 Einführung in den Populismus

Der Begriff *Populismus* hat seine etymologische Herkunft im lateinischen Wort *populus* und bedeutet übersetzt so viel wie *Volk*. Weiter lässt sich aus dem Begriff das Adjektiv „populär“ herausstellen, was so viel wie ‚beim Volk beliebt‘, volkstümlich auch ‚bei der Masse Beifall oder Zustimmung findend‘, be-

2 In der Soziologie wird mit dem klassischen Begriff der Modernisierung der soziale Wandel einer traditionellen oder vormodernen Gesellschaft hin zu einer modernen Gesellschaft beschrieben. Beispielsweise skizzieren die soziologischen Erklärungsmodelle der Individualisierungsgesellschaft oder Industriegesellschaft einen Modernisierungsprozess. In dieser Arbeit wird hingegen von einem fortschreitenden Modernisierungsprozess von der klassischen Moderne hin zur Spätmoderne ausgegangen. Andreas Reckwitz erkennt einen fortschreitenden Prozess der Singularisierung und Kulturalisierung in der Spätmoderne. Dabei ist der industrielle bzw. Konsum

deutet. Der Begriff hat dadurch einen multiplen Bedeutungshorizont, indem er einerseits eine spezifische große Gruppe von Menschen bezeichnet – also das Volk – und andererseits eine Beschaffenheit beschreibt, indem etwas als populär deklariert werden kann. Im Duden wird der allgemeine deutschsprachige Gebrauch des Populismus-Begriffs folgendermaßen definiert: „von Opportunismus geprägte, volksnahe, oft demagogische Politik, die das Ziel hat, durch Dramatisierung der politischen Lage die Gunst der Massen (im Hinblick auf Wahlen) zu gewinnen“ (Dudenredaktion o. J.). „So verwendet, ist Populismus ein wertender Begriff, unabhängig davon, ob man den Populismus als legitim oder illegitim erachtet“ (Jörke/Selk 2017, 10). Diese Interpretation des Populismus-Begriffs begrenzt sich nicht ausschließlich auf den deutschsprachigen Raum, sondern fungiert auch in der europäischen Diskussion als Zugpferd einer normativen Bewertung politischer Prozesse und Inhalte (vgl. Jörke/Veith 2017, 10). Politische Akteure werden als Demagogen, Volksverführer und Animateure eines Volkszornes definiert und daraus werden resultierende politische Ziele nivelliert (vgl. ebd.). Unabhängig von seinen politischen Inhalten wird der Populismus als Volksanrufung und rein strategisches Stilmittel interpretiert, aus dem sich unterschiedliche politische Kräfte wie aus einem Werkzeugkasten

geprägte Kapitalismus hin zu einem kulturellen Kapitalismus transformiert (vgl. Reckwitz 2019, 14). Nach Ansicht von Reckwitz „leben [wir] nicht mehr im industriellen, sondern im kulturellen Kapitalismus“ (Reckwitz 2018, 8). So formuliert Reckwitz die These, dass in der Spätmoderne ein gesellschaftlicher Strukturwandel stattfindet, in dem die in der Moderne prägende soziale Logik des Allgemeinen die Vorherrschaft an die soziale Logik des Besonderen in der Spätmoderne verliert (vgl. Reckwitz 2018, 11). Das heißt, Individuen, Gruppen, Kollektive und Nationen streben in der Spätmoderne nach einer kulturellen Singularität. Der Prozess der Singularität soll anhand des Begriffs der Neogemeinschaft verdeutlicht werden. „Die Singularisierung des Sozialen gilt schließlich für jene [...] politischen und subpolitischen Neogemeinschaften, in denen jeweils die historische, räumliche oder ethische Besonderheit als eine gemeinsam imaginierte Kultur gepflegt wird“ (Reckwitz 2018, 10). Als praktisches Beispiel nennt Reckwitz den Rechtspopulismus. Der Rechtspopulismus propagiert eine kulturelle Authentizität des eigenen Volkes und dessen nationale Kultur (vgl. Reckwitz 2018, 10).

bedienen können. In diesem Sinne wird in der europäischen politischen Praxis der Begriff des Populismus zumeist negativ bewertet (vgl. Rensmann 2006, 57). Dennoch ist der Populismus jedenfalls nicht, wie zumeist dargestellt, eine Pathologie der Demokratie, „sondern inhärenter Bestandteil politischer Praxis“ (Jann 2017, 283). „[D]er Populismus[-Begriff] [ist somit] höchst wertgeladen [...] und [wird] gerne als Waffe in politischen Auseinandersetzungen benutzt“ (Decker 2006, 9–10). Der Populismus-Begriff kann also auch als Kampf-begriff verstanden werden, indem der politische Antagonist mithilfe des Stigmas des Populismus normativ abgewertet und aus dem Raum des legitimen politischen Diskurses verbannt wird.

Das allgemeine Verständnis und der politische Gebrauch des Populismus-Begriffs als politisch-kommunikatives Stilmittel sind mithin verkürzt. Ein solcher Gebrauch wird der Ambivalenz des Begriffs nicht gerecht. Sicherlich ist diese Interpretation „der Unschärfe und scheinbaren inhaltlichen Beliebigkeit des Populismus [geschuldet], der historisch und gegenwärtig auf ganz unterschiedliche Gruppen, Personen, Ideologien, Verhaltensweisen und Äußerungsformen angewandt worden ist“ (Decker 2006, 10). Daher lässt sich durch die breite wissenschaftliche Ausdifferenzierung und Unbestimmtheit des Begriffs ein belebender Charakter für die Debatte um den Populismus erkennen. Es gilt, dass die Reduzierung des Populismus auf ein rein rhetorisches und polemisches sowie demagogisches Mittel der Agitation und Machterhaltung der Mannigfaltigkeit des Phänomens des Populismus nicht gerecht wird. Diese Beschränkung des Populismus ist unzureichend und unterminiert zudem die gängige politische und soziale Praxis populistischer Politik. Eher lässt sich der Begriff durch ein sozialwissenschaftliches und historisches Verständnis um weitere Wesensmerkmale erweitern.

1.2 Historisches Beispiel des Populismus

Der Begriff des Populismus hat seinen Ursprung in einer frühen demokratischen Graswurzelbewegung der Vereinigten

Staaten von Amerika.³ Das sogenannte *populist movement* kann zur Mitte des 19. Jahrhunderts als Ursprung des Begriffs des Populismus verstanden werden. Dabei war das *populist movement* eine Vereinigung und Bewegung aus Kleinfarmern des mittleren Westens, die in der Frühphase der USA die dominante soziale, kulturelle und ökonomische Lebensform darstellten (vgl. Jörke/Selk 2017). Die aufgrund von fundamentalen wirtschaftlichen Verwerfungen bedrohten Kleinfarmer verloren die kulturelle Vorherrschaft ihrer Lebensform und befanden sich in einem sozialen, kulturellen und ökonomischen Niedergang. Das Aufkeimen der Bewegung der Kleinfarmer wird auf strukturelle transformatorische Veränderungen zurückgeführt, auf einen allgemeinen gesellschaftlichen Wandel und einen Wandel des politischen und ökonomischen Systems. Im Zuge weitreichender politischer, ökonomischer und sozialer Transformationen entstand 1891 die People's Party, auch Populist's Party genannt, die als politischer Arm und Nachfolgeorganisation des „populist movement“ verstanden werden kann. Nach kurzfristigen Erfolgen bei bundesstaatlichen Wahlen blieben die langfristigen Erfolge der Partei aus, die People's Party löste sich im Laufe der Zeit auf, konnte jedoch programmatisch und inhaltlich bleibenden Einfluss auf die bestehende Parteilandschaft ausüben. Ihre Forderungen reichten von Fragen zu der Geldpolitik, über die Verstaatlichungen der Bahn und Reformen der Steuerpolitik, bis hin zum Wahlrecht für Frauen. So bleibt der historische Ursprung des Populismus gegenüber dem modernen Verständnis des Populismus bestehen, da der Populismus im Kern seinen Ursprung in gesellschaftlichen und sozialen Modernisierungs- und Transformationsprozessen beibehält. Karin Priester stellt in diesem Zusammenhang fest, dass

3 Als die erste auf europäischem Boden operierende populistische Vereinigung wird die von Pierre Poujade ins Leben gerufene Bewegung UDCA (Dt. = Union zur Verteidigung der Händler und Handwerker) aus dem Jahr 1956 gesehen. Auch der so genannte Poujadismus wandte sich an das von Modernisierungsprozessen betroffene ältere Kleinbürgertum, Handwerker und kleine Kaufläute sowie Bauern (vgl. Priester 2005).

[p]opulistische Tendenzen [...] in ökonomischen und sozialen Umbruchphasen [entstehen], die politische Desillusionierungen und den Verlust des Vertrauens in die Handlungskompetenzen der Elite hervorrufen (Priester 2012a, 11).

Gleichwohl lässt sich in dem historischen Beispiel ein konstitutives ideologisches Kernelement des Populismus der Gegenwart wiedererkennen. Obwohl noch von keinem einheitlichen und ausgearbeiteten theoretischen Grundgehäuse der Bewegungen gesprochen werden kann, spielt gerade die antagonistische Spaltung zwischen *Volk* und *Elite* eine bedeutende Rolle (vgl. Priester 2005). Die Bildung zweier antagonistischer Lager lässt sich historisch am Beispiel der Früh-Populisten der Vereinigten Staaten rekonstruieren. Karin Priester fasst es folgendermaßen zusammen:

Die Spaltung der Gesellschaft verläuft für Populisten zwischen dem „Volk“ – das heißt allen, die für ihren Unterhalt hart arbeiten, gleich ob Bauern, Arbeiter oder kleine Kaufleute – und den *vested interests* einer kleinen, aber mächtigen Klasse von Privilegierten, die durch Spekulation und Kapitalkonzentration zu schnellem Reichtum gekommen sind (2005, 303).

Auch reaktive Charakteristika lassen sich anhand des historischen Beispiels verdeutlichen, indem die populistische Revolte der Populist's Party als eine Reaktion auf grundlegende Modernisierungs- und Transformationsprozesse zu verstehen war, die es von Seiten der Populisten zu verhindern und rückgängig zu machen galt. Neben der dyadischen Grundstruktur und dem grundsätzlich reaktiven Charakter lässt sich auch eine politische Unbestimmtheit erkennen. Die Populist's Party vertritt programmatisch flügelübergreifende – sowohl linke als auch liberale bis rechte – politische Positionen. Schon allein anhand des historischen Beispiels lässt sich die inhaltliche Ambivalenz des Populismus rekonstruieren.

2 Erklärungsansätze

Es herrschen in den Sozialwissenschaften diverse Erklärungsansätze vor, die sich dem Facettenreichtum des Populismus annähern. Daher ist das Angebot an theoretischen Erklärungsversuchen komplex. Konsequenterweise führt dies sowohl zu einem wissenschaftlichen als auch zu einem politisch diversen Verständnis des Begriffs. Nachfolgend werden ausgewählte Erklärungsansätze einfürend skizziert. Begonnen wird mit dem Erklärungsansatz von Karin Priester, die den Populismus im Kern als Symptom einer fortschreitenden sozio-politischen Krise versteht. Cas Mudde versteht in seinem ideenorientierten Ansatz den Populismus zuvorderst als dünne Ideologie. Anschließend wird eine erweiternde Perspektive von Priester für die Definition des Populismus herangezogen, die den Populismus als eine in der Lebenswirklichkeit verankerte Mentalität bezeichnet. Auch die kultursoziologische Perspektive von Cornelia Koppetsch bildet im weiteren Verlauf der Arbeit einen Schwerpunkt.

2.1 Populismus als Krisenreaktion

Die Politikwissenschaftlerin und Historikerin Karin Priester beschreibt sinnbildlich den „Populismus [als ein] morphologisches Chamäleon, das sich den Strömungen des Zeitgeistes anpasst“ (2012a, 18). Wie ein Chamäleon seine Hautfarbe der natürlichen Umgebung angleicht, so gleicht sich auch der Populismus seiner politischen, sozialen und geschichtlichen Umgebung an. Der Populismus verfügt sowohl über inhaltliche als auch ideologische Flexibilität und ist dadurch in der Lage, sich den gegebenen gesellschaftlichen Verände-

rungsprozessen anzupassen. Ebenso kann das Phänomen des Populismus durch die inhaltliche Flexibilität von den unterschiedlichsten formierenden sozio-politischen und kulturellen Krisenerscheinungen profitieren. Die (vor-)ideologische Flexibilität wird in einem nachfolgenden Abschnitt die Kernfrage bilden. Zunächst wird das Phänomen des Populismus als Krisenreaktion auf gesellschaftliche Modernisierungs- und Veränderungsprozesse⁴ im Vordergrund stehen.

Die einführende These von René Cuperus beschreibt die folgende argumentative Stoßrichtung: „Populismus ist eine [...] Reaktion auf tiefliegende gesellschaftliche Trends und Veränderungen“ (2017, 157). Ähnliches beschreibt auch Frank Decker, der die Umwandlung der Veränderungs- und Transformationsprozesse als Erfolgsgarant für populistische Parteien begreift, indem es dem Populismus gelingt, Krisenerscheinungen und die daraus resultierende Empörung zu kanalisieren.

[So] werden populistische Parteien umso erfolgreicher sein, je mehr es ihnen gelingt, aus den ökonomischen, kulturellen und politischen Krisenerscheinungen gleichzeitig Kapital zu schlagen und sie zu einer programmatischen Gewinnerformel zu verbinden (Decker 2006, 13).

Demgemäß benötigt der Populismus zum einen eine reaktive, krisenfundierte Basis und zum anderen ein Instrument

4 Jan Werner Müller stellt die grundsätzliche Frage, ob die Diagnosen der Modernisierungstheorien im Zusammenhang mit dem Populismus überhaupt noch als aussagekräftiges Erklärungsmodell zur Verfügung stehen. Die Modernisierungstheorie impliziere auch Modernisierungsverlierer. Dies bekräftigt Müller anhand der empirischen Daten. Darin sei zu erkennen, dass die Wählerschaft populistischer Parteien nicht ausschließlich aus Modernisierungsverlierern bestehe, sondern über weite Schichten und Milieus der Gesellschaft verteilt sei (vgl. Müller 2017). Dabei ist seine These bezüglich einer ökonomischen Mittelschicht als populistisches Wählerklientel unter der Ausarbeitung von Philip Manow (vgl. 2018) zu bejahen. Es sind zumindest auf der ökonomischen Ebene nicht die Modernisierungsverlierer, die das Unterstützerpotential der Rechtspopulisten bilden.

zur Kanalisierung und Verbalisierung des reaktiven Unmutes gegenüber den Veränderungs- und Transformationsprozessen. Der Populismus zeigt sich „als Syndrom, das heißt als Kumulation verschiedener Symptome, deren gemeinsames Auftreten zu einem bestimmten Zeitpunkt einen bestimmten gesellschaftlichen Zustand anzeigt“ (Priester 2007, 29). Olaf Jann erkennt den Populismus konsequenterweise als eine Art politischen Seismografen (vgl. 2017, 282). Diese Rolle des politischen Seismografen ist in modernen Demokratien zumeist den links- bis rechtspopulistischen Parteien sowie populistischen sozialen Bewegungen zuzusprechen.

Priester definiert den Populismus als Produkt verschiedener Krisenerscheinungen moderner westlicher Demokratien.⁵ Dabei bilden die sozio-politischen und kulturellen Krisenphänomene den Ausgangspunkt des aufkeimenden Populismus. Priester erkennt in der gegenwärtigen politischen Kultur drei fundamentale Krisen, die jeweils als Auslöser des Phänomens gesehen werden können. Zum ersten befindet sich die gegenwärtige politische Landschaft in einer *Krise der Repräsentation*. So heißt es weiter: „Von einer *Krise der Repräsentation* ist die Rede, wenn sich viele Menschen von den etablierten Parteien nicht mehr vertreten fühlen und sie als alternativloses Kartell wahrnehmen“ (Priester 2017, 6, Hervorh. i. Orig.). Zum zweiten spricht Priester von einer Krise der Partizipation, die vorliegt, „wenn eine beträchtliche Anzahl von Wahlbürgern vor allem im unteren sozialen Segment an Politik nicht mehr partizipiert, aber einen Groll gegen ‚die da oben‘ hegt und nach Ventilen für ihre Verdrossenheit sucht“ (ebd.). Zuletzt erkennt

5 Der in der medialen Öffentlichkeit populäre Politikwissenschaftler Colin Crouch mit seinem Werk *Postdemokratie* (vgl. 2015) schlägt ähnliche Töne einer Krisenerscheinungen des politischen Systems an. Ebenso Ingolfur Blühdorn mit seiner Diagnose der „Simulativen Demokratie“ (vgl. 2013) sieht fundamentale Probleme der gegenwärtigen liberalen Demokratie. Dabei sieht Blühdorn im Unterschied zu Crouch weniger eine Krise der Demokratie als vielmehr einen allgemeinen Formwandel des Politischen. Die Ideale, Werte und Strukturen der Demokratie würden verschwinden, aber dennoch aufgrund ihres hohen öffentlichen Stellenwertes in einer Simulation der Demokratie erzeugt.

sie eine Krise der Souveränität. „[D]ie *Krise der Souveränität* bezeichnet Einbußen an nationaler Souveränität zugunsten transnationaler Organisationen wie der EU, aber auch den Verlust individueller Handlungskompetenz“ (Priester 2017, 7, Hervorh. i. Orig.). Gründe für diese Krisendiagnosen sind ebenso divers wie das Phänomen des Populismus selbst. Dennoch soll die Krisendiagnose von Priester ausschnitthaft skizziert sowie anhand einzelner Beispiele verdeutlicht werden. So beschreibt Priester, dass der fundamentale Wandel der Parteienlandschaft als ein Grund für die *Krise der Repräsentation* angesehen werden kann. Die „Versozialdemokratisierung“ der konservativen Volksparteien, also die politische Veränderung der Konservativen von rechts nach links zur Mitte, und die sozialdemokratische Aufkündigung der historischen Vertretung des „kleinen Mannes“ sowie der „arbeitenden Bevölkerung“ hätte eine Schwächung der Integrationsfähigkeit des politischen Systems und eine Vertrauenskrise in die politischen Parteien zur Folge (vgl. Priester 2017, 6). Beispielfhaft lässt sich dies anhand der deutschen Parteienlandschaft verdeutlichen. Während sich unter der politischen Agenda der „Neuen Mitte“⁶ die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (im Folgenden SPD) inhaltlich seit dem Ende der 1990er Jahre von links in die parteipolitische Mitte verschob unter der Prämisse eines neuen Mittelweges zwischen Wirtschaftsliberalismus und Sozialdemokratie – ähnliche Veränderungen durchlebten auch die europäischen Schwesterparteien –, so bewegte sich die als vornehmlich konservativ beschriebene Christliche Demokratische Union (im Folgenden CDU) unter der Führung von Angela Merkel nach links in die parteipolitische Mitte. Die Folgen sind, dass weite Teile der klassischen Wählerschaft, vor allem die klassische Stammwählerschaft, sich politisch

6 Die Labour-Partei unter der Leitung Tony Blairs gilt als ideologischer Ursprung eines „Third-Ways“. So beschreibt „[d]as Neue Mitte-Konzept [als] das beste Beispiel für eine sozialdemokratische Erneuerung, die eine Verbindung zu Blairs Drittem Weg anstrebt mit der Gesamterklärung von Tony Blair und Gerhard Schröder als Höhepunkt, wobei Third Way und Neue Mitte als Synonyme präsentiert werden“ (vgl. Cuperus 1999).

umorientierten.⁷ Der politische Wandel befördert die inhaltliche Angleichung der Volksparteien oder auch Catch-all-Partys und hinterlässt ein Vakuum an den politischen Rändern, welches vor allem von rechts- bis linkspopulistischen Parteien geschlossen wurde. Vor allem „[i]m Rechtspopulismus formiert sich der Protest von Konservativen und Wirtschaftsliberalen, die sich in den Volksparteien, insbesondere in der CDU, vor allem in sozialmoralischer Hinsicht [...] nicht mehr repräsentiert fühlen“ (Priester 2016a, 83). Doch auch Teile der klassischen Wählerschaft der Sozialdemokraten – die Arbeiter – sehen sich heute bei rechtspopulistischen Parteien beheimatet⁸, so dass rechtspopulistische Parteien auch als neue Arbeiterparteien beschrieben werden können. Jörke und Nachtwey erkennen in der beschriebenen Repräsentationslücke einen westlichen Beitrag zur Affinität der Arbeiter zu rechtspopulistischen Parteien. „Die Lücke der Repräsentation schuf erst den politischen Raum für rechtspopulistische Arbeiterparteien“ (2017, 174). Eine weitere Krise, die nach Priester konstitutiv für populistische Krisenszenarien ist, ist die Krise der Partizipation, in der die „Parteien [...] nicht mehr ihre Funktion als Interessenvertretungsorgane zwischen Staat und Gesellschaft wahr[nehmen], sondern [...] zu einer abgeschotteten Kaste mit sinkender innerparteilicher Demokratie [mutieren]“ (Priester 2017, 6, Hervorh. i. Orig.). Dies führt zu einer *Krise der Partizipation*, da Teile der Gesellschaft nicht an den politischen Entscheidungsprozessen partizipieren können. Das Gefühl in Teilen der Gesellschaft – zumeist

7 Die Wählerwanderung fand in der jüngsten Vergangenheit ihren vielleicht vorläufigen Höhepunkt bei den Bundestagswahlen 2017, bei der die klassischen Volksparteien CDU (26 %; 2013: 34,1 %) und SPD (20,5 %; 2013: 25,7 %) ihre historisch schlechtesten Ergebnisse einfuhren. Entgegen steht die noch junge und als rechtspopulistisch bis in Teilen rechtsradikal eingestufte AfD (12,6 %; 2013: 4,7 %), die ihre Ergebnisse im Vergleich zur Bundestagswahl 2013 mehr als verdoppeln konnte (vgl. Der Bundeswahlleiter 2020).

8 Die autobiographisch Analyse „Rückkehr nach Reims“ von Didier Eribon verdeutlicht diesen Wandel anhand des französischen Beispiels (vgl. 2018). So reflektiert Eribon soziologisch die Wählerwanderung der Arbeiterschaft von Parteien im links-politischen Spektrum hin zur rechtspopulistischen und nationalistischen Front Nation.

aus unteren sozialen Milieus –, nicht mehr an politischen Entscheidungsprozessen beteiligt zu sein, fördert eine allgemeine Verdrossenheit gegenüber politischen Entscheidungsträgern und politischen Machteliten. Die Krise kann auch hier anhand innerparteilicher Veränderungen der Sozialdemokratie in Deutschland exemplarisch verdeutlicht werden. Waren beispielsweise die Parteiämter in der Geschichte der Sozialdemokratie noch zwischen Akademikern und Arbeitern paritätisch aufgeteilt, so befinden sich heute zumeist Akademiker in den höheren Funktionsebenen der SPD (vgl. Schäfer/Zürn 2021).

Abschließend ist nach Priester die *Krise der Souveränität* auszumachen, welche die grundlegende Frage der Unabhängigkeit des Staats gegenüber trans- und supranationalen Gebilden stellt wie der EU oder NATO bis hin zur WHO. Für weite Teile der Bevölkerung entsteht das Gefühl, dass grundlegende Staatsfunktionen auf trans- und supranationalen Ebenen abgegeben werden und dadurch partizipative Wege erschwert und komplexer erscheinen (vgl. ebd.). Folglich ist für Teile der Gesellschaft die grundsätzlich demokratische Legitimation und staatliche Autonomie in Frage zu stellen. Die Diskussion um die Freihandelsabkommen TTIP und CETA können als Exempel dienen, indem im Besonderen die Intransparenz der Abkommen zum einen und die für den Investitionsschutz formierten sogenannten Schiedsgerichte zum anderen kritisch diskutiert wurden. Des Weiteren verstärkt sich das Gefühl, dass grundlegende Entscheidungen nicht mehr in den nationalen Parlamenten, sondern auf der Ebene beispielsweise eines als bürokratisch und autoritär empfundenen Europaparlamentes getroffen werden. Dies hat zur Folge, dass grundlegende Fragen der nationalen Souveränität von Seiten der Populisten gestellt werden.

2.1.1 Der reaktive Charakter des Populismus

Neben der von Priester skizzierten politischen Krise ist nach Ansicht von Merkel eine kulturelle Krise die maßgebliche Ursache für die gegenwärtige populistische Erscheinung. Die These einer kulturellen Krise vertritt auch Cornelia Kop-

petsch. Für Koppetsch ist „der Aufstieg der Rechtsparteien eine aus unterschiedlichen Quellen gespeiste Konterrevolution gegen die Folgen der [...] Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse“ (2019, 23). Dabei präferiert Koppetsch einen Erklärungsansatz, der die kulturellen Transformationen – bestärkt durch Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse – maßgeblich für die gegenwärtige Revolte der rechtspopulistischen Parteien begreift. Bei dem zugrundeliegenden Krisenverständnis spielen vor allem die sozialen und kulturellen Veränderungsprozesse beziehungsweise die daraus resultierenden Krisenerscheinungen eine bedeutende Rolle. Der vermeintliche reaktive Charakter des Populismus wird dabei anhand spätmoderner Modernisierungsprozesse verdeutlicht. Der spätmoderne Aufstieg des Populismus ist also „vielmehr aus einem kollektiven Reflex auf Veränderungen, die bereits vor längerer Zeit in die Gesellschaft eingesickert sind“ (Koppetsch 2019, 23), zu verstehen. Während Priester den reaktiven Charakter, wie zuvor dargestellt, hauptsächlich anhand einer politischen Krise verdeutlicht, so wird nun dem reaktiven Charakter des Populismus mithilfe eines kulturtheoretischen Erklärungsmodells auf den Grund gegangen.

In der analytischen Verwendung der Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu sieht Merkel vor allem in der ausschweifenden ungleichen Akkumulation der Kapitalsorten einen Faktor, der die kulturellen Krisendynamiken verschärft. So wird die Ausgestaltung der Kapitalsorten anhand der Bildung verdeutlicht. „Es sind vor allem Humankapital (Bildung) und kulturelles Kapital, die die kosmopolitischen Einstellungen und Statusbegrenzungen gegenüber kommunitaristischen Positionen deutlichen machen“ (Merkel 2017, 15). Koppetsch erkennt in diesem Zusammenhang einen kosmopolitischen Habitus und verdeutlicht diesen exemplarisch anhand der Transnationalisierung von Bildung und Wissenschaft, die als treibender Motor einer Herausbildung eines solchen Habitus fungieren. Dieser setzt sich aus zertifizierten Kompetenzen zusammen, wie Abschlüsse von Eliteuniversitäten, Auslandssemester, fremdsprachliche Kompetenzen und Praktika bei internationalen Top-Konzernen. Der kosmopolitische Habitus bildet einen

spezifischen Lebens- und Kulturstil aus, der das kosmopolitische Subjekt befähigt, sich in einer globalisierten Welt zu recht zu finden (vgl. Koppetsch 2019, 113). Das akkumulierte symbolische und kulturelle Kapital befördert eine soziale Schließung und Disktinktion, indem globale kosmopolitische Bildungsgewinner den prägenden kulturellen Lebens- und Kulturstil bilden. „Als maßgeblich erscheint ein kosmopolitischer Lebens- und Kulturstil, der sich nicht mehr über einen hervorragenden Umgang mit nationalen Bildungsgütern definiert, sondern über die Fähigkeit zur Polyvalenz verfügt, um sich in einer sich globalisierten Welt zurechtzufinden“ (Koppetsch 2019, 113). Auf der anderen Seite der sozialen Medaille steht der Durchschnittsbürger oder die Mittelschicht mit mittleren Bildungsabschlüssen, die sich berufsbezogen aus Facharbeitern, Handwerkern, Angestellten und Kleinunternehmern zusammensetzt, die überwiegend am Rande der urbanen Zentren oder in ländlichen Räumen wohnen. Entgegen dem kosmopolitischen Habitus ist der kommunitaristische Habitus geographisch weniger flexibel und kann keine exzellenten Zertifikate von internationalen Eliteuniversitäten vorweisen. Bildete dieser spezifische Habitus einer Mittelschichtkultur in den neunziger Jahren noch die Vorherrschaft, so ist er in den vergangenen 20 Jahren unter Druck geraten. War in der Vergangenheit noch ein durchschnittlicher Bildungsabschluss ausreichend, um ökonomisches, soziales oder symbolisches Kapital zu akkumulieren, so gilt dies gegenwärtig als unzureichend. „Die Sorge, Wandlungsprozessen nicht standzuhalten und möglicherweise sozial abzustiegen, prägt ihren Alltag“ (Ackermann 2020, 123). Vielmehr ist die Angst vor einem allgemeinen und irreparablen Statusverlust alltagsprägend, wie ihn Oliver Nachtwey in seinem Buch *Die Abstiegs-gesellschaft* verdeutlicht (vgl. 2016).

2.1.2 Heartland

Der reaktive Kern des Populismus ist zuvorderst eine Resonanz auf Veränderungs- und Transformationsprozesse. Gegen diese Prozesse können sich sozial-politische Bewegungen

formieren. Als Beispiel kann hier die Tradition des Konservatismus dienen. Mit dem Begriff des Konservatismus werden geistige und politische sowie historische und gegenwärtige Bewegungen und Parteien bezeichnet, die die Wiederherstellung oder Bewahrung vergangener oder bestehender Gesellschaftsordnungen zum Ziel haben (vgl. Altermatt 2010). Priester erkennt entscheidende Übereinstimmungen zwischen dem Konservatismus und dem Populismus. „Wie den Konservatismus, so zeichnet auch [den Populismus] ein tiefes Misstrauen gegen alles Neue und Fremde aus“ (Priester 2007, 19). Der Populismus bleibt dadurch eher ein vorreflexiver Konservatismus oder Traditionalismus als eine konsistente Ideologie. Der Populismus in seinem reaktiv-konservativen Charakter ist also die bewahrende und reaktive Verteidigung des Bestehenden und postuliert zuvorderst keine Fortschritts- oder Modernisierungsziele. Grundsätzlich werden populistisch reaktive Arrangements erst aktiv, wenn die herrschende Politik auf Missstände jeglicher Art, beispielsweise ökonomische Verwerfungen und kulturelle Modernisierungen, nicht standesgemäß, falsch oder überhaupt nicht reagiert (vgl. Priester 2017, 5–6).

Ebenfalls erkennt Paul Taggart den Populismus als ein Ergebnis an, das aus den tiefgreifenden gesellschaftlichen Modernisierungs- bzw. Transformationsprozessen resultiert und bildet aus dieser Grundannahme den analytischen kommunitaristischen Begriff des „Heartlands“. Taggart bestärkt die Annahme eines vermeintlich reaktiven Charakters des Populismus und formt anknüpfend daran den Begriff des Heartlands. Dabei stehen vor allem kulturelle und soziale Veränderungen im Vordergrund. So schreibt Taggart:

The heartland is a territory of the imagination. Its explicit invocation occurs only at times difficulty, and the process yields a notion that unfocused and yet very powerful as an evocation of that life and those qualities worth defending, thereby stirring populists into political action. The heartland is that place, embodying the positive aspects of everyday life (2000, 95).

Die zu Grunde liegende Bedrohung des Heartlands durch äußere und innenliegende Veränderungen und Transformationen beschwört die reaktive populistische Intervention, das fantastische Gebiet zu erhalten oder zurückzugewinnen. Es ist weniger die gegenwärtige und aktuelle Schönheit und Perfektion des Heartlands als vielmehr die Fantasie eines schönen und perfekten Gebietes, welches die populistische Intervention befördert. Weiter heißt es: „The heartland is constructed not only with references to the past but also through the establishment of its frontiers“ (Taggart 2000, 96). Das Heartland formt sich nicht ausschließlich aus historischen Idealen einer vergangenen Blütezeit, sondern dessen Geschichte definiert die Linien und den Verlauf der Grenze sowie die Verortung, wer innerhalb und außerhalb dieser Grenze steht. Dennoch ist die Rückbesinnung auf ein Heartland als ein historisches Ideal bestehend aus einer homogenen Gemeinschaft begrenzt auf ein ihr angestammtes überliefertes bewohntes Gebiet von Relevanz. Das Heartland ist dabei mehr als nur eine Nation, sondern „an organic community that has some natural solidarity and therefore is more circumscribed than the sort of community contained within national boundaries“ (Taggart 2000, 97). Es ist der Ort der Verbundenheit, ein Ort, der eine gefühlsmäßige Wärme in die Herzen derer bringt, die es bewohnen, ein sicherer Hafen der natürlichen Solidarität zwischen den Bewohnern. Dabei beschreibt Taggart eine rückwärtsge wandte, lebensweltliche Fixierung auf das Heartland, die er als populistisch-lebensweltlichen Konservatismus beschreibt (vgl. Priester 2007). Das Heartland kann als natürlicher Rückzugsort gegen gesellschaftliche Wandlungsprozesse verstanden werden. Vor allem durch die Bedrohung des Heartlands durch die äußerlichen Modernisierungs- und Transformationsprozesse und die innerlichen Zerfallserscheinungen der bestehenden Ordnung wird die Reaktion, sich den Prozessen zu widersetzen, provoziert.

2.1.3 Zwischen Kommunitarismus und Kosmopolitismus

Dem im Kommunitarismus verhafteten Traditionalismus oder Konservatismus von Taggarts Heartland-Begriff stellt Koppetsch einen kosmopolitischen spätmodernen Liberalismus entgegen. Damit wird eine grundlegende ideologische und lebensweltliche Spaltungs- und Konfliktlinie zwischen zwei antagonistischen gesellschaftlichen Lagern, dem der so genannten Kommunitaristen und dem der Kosmopoliten, eröffnet. Auch Reckwitz diagnostiziert in seinem breit rezipierten Buch *Die Gesellschaft der Singularität* eine „Polarisierung von Klassen und Lebensstilen“ (Reckwitz 2018, 22), indem ein Spannungsfeld zwischen einer kulturellen sowie sozio-ökonomisch prosperierenden aufstiegsorientierten Mittelschicht und einer kulturellen und sozio-ökonomisch absteigenden neuen Unterschicht eröffnet wird (vgl. Reckwitz 2018, 22). „Während die neue Mittelklasse sich als kosmopolitische Träger der Kulturalisierungsprozesse [...] verstehen kann, findet eine soziale und kulturelle Entwertung der neuen Unterklasse statt“ (Reckwitz 2018, 109)⁹.

Koppetsch bedient sich ebenso der Unterscheidung zwischen den zwei kulturell antagonistischen Lebensformen und bettet sie zusätzlich in die Diskussion um das Phänomen des Populismus ein. Dabei definiert Koppetsch die Lebensform der Kosmopoliten grundsätzlich folgendermaßen:

Konstitutiv für postmodern-liberale Ideologien [seien] die kulturelle Öffnung und der Anspruch auf Gleichwertigkeit von Lebensformen, Identitäten und Kulturen. Postmoderne Lebens-

9 Reckwitz sieht allgemein eine fortschreitende politische Polarisierung in der Spätmoderne. So sieht er zwei antagonistische politische Paradigmen, die sich auf unterschiedlichen Seiten unvereinbar gegenüberstehen. So beschreibt er auf der einen Seite das politische Paradigma eines „apertistischen [...] und differenziellen [...] Liberalismus, welcher auf eine Kombination von Wettbewerb und kultureller Vielfalt setzt“ (Reckwitz 2018, 110). Auf der anderen Seite steht hingegen ein anti-liberaler Kulturkommunitarismus und -essenzialismus, der sich entgegen der Hyperkultur und ihrer Märkte positioniert (vgl. Reckwitz 2018, 110).

formen sind durch Persönlichkeitsideale, wie Individualisierung, Authentizität und Selbstverwirklichung bestimmt (Koppetsch 2017a, 6).

Demnach ist die kosmopolitische Lebensform von einem grundlegenden kulturellen, politischen und ökonomischen Liberalismus geprägt. Sie sind Verfechter liberal-demokratischer Grundrechte. Diese Gruppe präferiert individualistische und selbstverwirklichende Persönlichkeitsideale und Lebensmodelle. Die Anhänger der kommunitaristischen Lebensform, „die [sich aus] unterschiedlichen rechtskonservativen, rechtsextremen oder rechtspopulistischen Aktivisten [...]“ (ebd.) zusammensetzen, favorisieren eher „[...] kulturelle Schließungen, welche die Errungenschaften der jeweiligen Wir-Gruppe – der Nation, des ‚Volkes‘, der Kernfamilie, des Christentums, etc. – gegenüber Außenseitern verteidigen wollen“ (ebd.). Die sukzessive Entwertung kommunitaristischer Lebensentwürfe durch eine kosmopolitische Elite spielt eine wesentliche Rolle, denn diese Entwertung wird als direkte Bedrohung des angestammten Gesellschaftsbildes und Lebensmodells verstanden. Der ambivalente Verlauf der Spätmoderne befördert zwei antagonistische und dichotom verlaufenden Lebenswelten und Lebensmodelle.

Während [...] die kosmopolitischen Eliten [...] von der Unübersichtlichkeit globaler Strukturen und der Destabilisierung nationaler Räume profitieren oder zumindest davon nicht negativ tangiert werden, drohen anderen Milieus im Gegenwartsge dränge der Globalisierungszumutungen und Verantwortungsverschiebungen ökonomisch sowie kulturell aufgegeben und politisch entmündigt zu werden (Jann 2017, 286).

Weiter schreibt Koppetsch ergänzend zur Hierarchisierung der Lebensmodelle, dass die liberale und kosmopolitische Kultur und liberale Politikmuster als grundsätzlich moderner und fortschrittlicher angesehen werden. Demgegenüber wird das konservativ-kommunitaristische Gesellschaftsbild als rückständig und veraltet beschrieben (vgl. Koppetsch 2019, 123).

Die Kosmopoliten sehen sich in einer fortschrittsoptimistischen Tradition, die in Zeiten einer gestiegenen Globalität die emanzipierte, kulturell diverse, individualistische, sexuell freie Gesellschaft von Morgen formt. Dagegen werden die fortschrittspessimistischen Kommunitaristen positioniert, die als Hemmschuh einer unaufhaltsamen kulturellen, sozialen und ökonomischen Veränderung angesehen werden. Sie gelten als Gegner eines unaufhaltsamen Wandels. Dieser genuine Dualismus des Fortschritts wird nicht bedacht, dabei bestehen „auf einem bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungsstand häufig Chancen und Risiken sowie positive Möglichkeiten und negative Entwicklungen nebeneinander“ (Fuchs 2002, 724). Das heißt, im Prozess des Fortschritts gibt es unweigerlich Gewinner und Verlierer. So gelten in den Augen der Kosmopoliten die kommunitaristischen Sympathisanten als antimoderne und reaktionäre Flegel im Raum des politischen Diskurses. Demnach lässt sich die These formulieren, dass der „Rechtspopulismus [...] ein politischer Kampf um die Macht zur Wiederaufrichtung vergangener Gesellschaftsordnungen“ ist (Koppetsch 2017a, 10). Die Rechtspopulisten präferieren entgegen einer global kulturellen und liberal geöffneten Geisteshaltung vielmehr eine Agenda der kulturellen Schließung, die ein erhöhtes Wir-Gefühl oder eine positive neue Bewertung des Volks- und Nations-Begriffs vorantreibt.

Aufgrund der zuvor ausgeführten Argumente steigt die Erkenntnis, dass das Lebensmodell der kosmopolitischen akademischen Mittelschicht universalisiert und zum primären und hegemonialen Lebensmodell erhoben wird und damit konflikthafte Gegenbewegungen provoziert. Der Rechtspopulismus erscheint als maßgeblicher Akteur und Störer im Diskursraum der liberalen Hegemonie. Die konflikthafte Gegenbewegungen und umkämpften Diskursräume veranlassen den Philosophen Slavoj Žižek zu der These,

[d]ie liberalen Kritiker des neuen Populismus erkennen nicht, dass der Volkszorn kein Zeichen der Primitivität der einfachen Leute ist, sondern ein Indiz für die Schwäche der hegemonialen liberalen Ideologie selbst, die es nicht mehr schafft, Konsens zu

fabrizieren, so dass man Zuflucht zu einer primitiveren Funktionsweise von Ideologie nehmen muss (2017, 302).

Eine ähnliche These einer sich verdichtenden Hegemoniekrise vertritt auch Silke van Dyk. Sie sieht den neoliberalen Finanzmarktkapitalismus als ein ökonomisches und kulturelles Modell in einer tiefen Hegemoniekrise, da erst recht

der Populismusvorwurf schnell bei der Hand [sei], und zwar keineswegs nur dort, wo tatsächlich Anti-Pluralismus und völkisch konturierte Einheitsfiktionen am Werk sind, sondern auch dort, wo radikale Kritik das wirtschaftspolitische Wahrheitsregime herausfordert, sodass sich ein Bernie Sanders oder Jeremy Corbyn schnell zwangsvereint mit Marine Le Pen auf einer Titelseite finden (2017, 360).

Der Populismusvorwurf fungiert eher als ein krampfhafter Versuch zur Wiederherstellung des neoliberalen Modells, beziehungsweise spezifischer der Wiederherstellung einer politischen, ökonomischen und kulturellen neoliberalen Hegemonie. Zudem wird die progressive Kritik gegenüber der Vorherrschaft des neoliberalen Modells mithilfe des Populismusvorwurfes abgewertet.

2.1.4 Lebensweltliche Verankerung des Populismus

Für Priester ist die Ideologietheorie, ähnlich dem Verständnis von Mudde, ein Wesenskern und nachvollziehbarer Erklärungsansatz für das Phänomen des Populismus, jedoch für ein tieferes und differenzierteres Verständnis des Phänomens unzureichend. Der nachfolgend skizzierte ideenorientierte Ansatz von Mudde und Rovira Kaltwasser soll um lebensweltliche und krisentheoretische Bezüge erweitert werden, indem die praktische soziale Lebenswelt sowie zeitdiagnostische Bezüge in den Vordergrund gerückt werden.

Zunächst soll eine erweiternde und ergänzende Perspektive auf den Populismus vorgestellt werden. Wird der Populismus bei Mudde vornehmlich als konsistente – zwar als dünne oder

schlanke – Weltanschauung angesehen, so beschreibt Priester grundlegender den Populismus in Anlehnung an Theodor Geiger als „Mentalität“. Das heißt, im Sinne Priesters ist der Populismus weniger eine ausgearbeitete und allumfassende Weltanschauung als vielmehr das Produkt lebensweltlicher Praxis. Der Populismus ist weniger eine stringente und konsistente politische Ideologie (vgl. Jörke/Selk 2017, 84) als eher eine Reaktion auf gegenwärtige sozio-politische, ökonomische und kulturelle Zustände. Priester beschreibt dabei die Mentalität¹⁰ als subjektive Ideologie, da die spezifische Ausprägung des Schichtcharakters die Mentalität und das daraus resultierende Verständnis der Lebenswirklichkeit des Individuums sowie die sich daraus ergebende Betrachtung der politischen Wirklichkeit prägt¹¹. Im Sinne Bourdieus würde die unterschiedliche Akkumulation und Ausprägung der Kapitalsorten die daraus resultierende Prägung des Habitus, die Wahrnehmung und Interpretation der sozialen Wirklichkeit limitieren. Als soziale Schichten werden grundsätzlich Mitglieder einer Gruppe innerhalb einer Gesellschaft beschrieben, die ähnliche Merkmale aufweisen und dadurch grundlegend für die soziale Schicht sind. Als klassische bestimmende Merkmale für eine Schicht gelten zum Beispiel Beruf, Einkommen, Bildung, Ansehen und Lebensführung. Des Weiteren werden grundsätzlich die sozialen Schichten vertikal angeordnet (Ober-, Mittel- und Unterschicht) (vgl. Pollak 2018, 393). Die zuvor definierten kulturellen und ökonomischen Transformations- und Modernisierungsprozesse können beispielsweise

10 Priester nennt neben dem Begriff der Mentalität den Begriff des Denkstils von Karl Mannheim. Die Begriffe werden unscharf in den Ausführungen Priesters verwendet, sodass Mentalität und Denkstil nahezu synonym verwendet werden. In dieser kurzen Ausformulierung wird so dann auch vornehmlich der Mentalitätsbegriff verwendet.

11 Der Begriff der „Mentalität“ von Geiger kann prinzipiell mit Bourdieus „Habituskonzept“ verglichen werden. Indem die verschiedenen Ausprägungen der Kapitalsorten den Habitus prägen und dieser dahingehend bedeutend für das Milieu ist (im Geigerschen Sinne soziale Schicht) bzw. das Milieu bedeutend für die Ausprägung des Habitus ist (im Geigerschen Sinne Mentalität).

schichtspezifisch unterschiedlich empfunden und bewertet werden. So kann die kulturelle Liberalisierung von der einen Schicht als vorteilhaft empfunden werden, von der anderen Schicht als nachteilig. So heißt es bei Priester daher weiter: „Im Gegensatz zur reflexiven Selbstausslegung von Ideologien sind Mentalitäten formlos-fließend mit stark affektivem, atmosphärischem Gehalt“ (2012a, 41). Die Gemütsregungen können im Fall lebensweltlicher Veränderungen plötzlich und kurzfristig in Affekten von Hass, Angst oder Scham einen Ausdruck finden. Daher können sich die Zusammenhänge der äußerlichen Sozialstruktur und der inneren psychischen Dispositionen – nicht zwangsläufig – zu einer ähnlichen schichtabhängigen Erfahrungs- und Lebenswelt entwickeln (vgl. Geißler/Meyer 2002, 285), so dass die affektiven Entladungen schichtspezifisch in ähnliche Bahnen laufen. Der Populismus hängt in seinem vorideologischen Status von lebensweltlicher, atmosphärischer Affizierung und Kontexten ab. „Mentalität wird [daher] als Zwischenglied zwischen Realfaktoren und Ideologien verstanden“ (Priester 2012a, 41) und hilft dadurch, den speziellen Charakter des Populismus zu entschlüsseln. Karin Priester erarbeitet einige Beispiele für eine populistische Mentalität: So beschreibt Priester den strikten (1) Antagonismus zwischen Volk und Elite als konstitutiv für eine populistische Mentalität. Des Weiteren ist die (2) Berufung auf den gesunden Menschenverstand und Gemeinssinn (Common Sense) vorherrschend. Drittens wird (3) die Abkehr von den verschwörerischen und korrupten Machenschaften der Elite (Anti-Elitarismus) als bedeutend angesehen. Viertens ist (4) die Moralisierung des öffentlichen politischen Diskurses grundlegend für eine populistische Mentalität. Fünftens ist die (5) Beschwörung von dem gesellschaftlichen Untergang und den Krisenszenarien (Polarisierung) bedeutend und zuletzt ist (6) die Erhöhung des Volkes als Legitimationsbasis von Wichtigkeit (vgl. 2012a, 42; 2012b, 6). Der Erklärungsgehalt des Ansatzes liegt darin, die lebensweltlichen Realitäten wie individuell und sozial erlebbare Krisen, die einen gefühlsmäßigen und affektiven Charakter der Empörung hervorbringen, miteinzubeziehen. Des Weiteren bezieht sich dieser Ansatz

auf milieu- und schichtspezifisches populistisches Fühlen und Denken.

2.1.5 Das Narrativ der abgehängten männlichen Unterschicht

Bei den krisentheoretischen Erklärungsmodellen spielen die milieu- beziehungsweise schichtspezifischen Krisenerscheinungen eine wesentliche Rolle. Dabei gibt es unterschiedliche krisentheoretische Erklärungsmodelle zu der Frage, welche vermeintliche Krise nun das Phänomen des Populismus befördert beziehungsweise als Auslöser der populistischen Revolte verstanden werden kann. Ebenso bleibt die Frage, welche soziale Gruppe das Unterstützerklientel des Populismus bildet. Abschließend gilt es, das Unterstützerklientel anhand des Beispiels der Rechtspopulisten näher zu skizzieren.

Das Narrativ, welches den Populismus als Reaktion einer abgehängten und prekarisierten¹² sowie vornehmlich älteren nivellierten männlichen Unterschicht betrachtet, wird nun kritisch beleuchtet. Es wird gemeinhin eine dem Populismus affine Wählerschaft bei den sogenannten Modernisierungsverlierern ausgemacht. Es besteht die These, dass sich die populistische Wählerschaft im Grunde aus den Verlierern der benannten Prozesse rekrutiert. Doch nach Ansicht von Philip Manow lässt sich diese Hypothese der Modernisierungsverlierer nicht anstandslos falsifizieren (vgl. 2018, 72). Auch im Fall des britischen Populismus stellen Roger Eatwell und Matthew Goodwin fest: „Myths are flourishing. Foremost is the idea that national populism is almost exclusively pow-

12 Mit dem Begriff Prekarisierung werden zumeist Beschäftigungsformen definiert, welche als atypisch definiert werden entgegen dem Normalarbeitsverhältnis. Als atypische Beschäftigungsformen werden Teilzeitarbeit, geringfügige Beschäftigungen, Lehrarbeit, befristete Tätigkeit und mehr definiert. Die von Prekarität Betroffenen befinden sich durch die flexiblen Beschäftigungsverhältnisse in einer Schwebelage zwischen gesellschaftlicher Integration und Entkopplung (vgl. Meyer 2016, 5). Dennoch ist es nicht unmittelbar die Gruppe der Prekarisierten, die als klassisches Wählerklientel der Populisten dient.

ered by the unemployed and people on low incomes or in poverty“ (2018, 4). Erweiternd dazu und entgegen der Modernisierungsverliererhypothese steht die Ansicht von René Cuperus, der den Populismus zuvorderst als „ein Phänomen der unter Druck geratenen Mitte“ (2017, 150) beschreibt. Dies lässt sich auch anhand der empirischen Analyse von Manow sowie von Eatwell und Goodwin weiter verdichten. Die Arbeiten der Autoren verdeutlichen, dass es nicht die prekarierte und abgehängte ländliche, männliche und vorwiegend ältere Unterschicht ist, die der Revolte der Populisten die politische und öffentliche Legitimität verschafft. Es sind vielfältige und verschiedene Gruppen, die als bedeutende Unterstützer der populistischen Revolte gelten können. Es kann die ältere Mittelschicht, bestehend aus dem zumeist männlich dominierten klassischen Facharbeitermilieu, wie zum Beispiel Angehörige der Handwerksberufe, Büroangestellte und kleine Selbstständige, als Unterstützer erkannt werden (vgl. Manow 2018, 76 ff.).

Dennoch hat der Populismus nicht ausschließlich männliche sowie ältere Unterstützer, sondern findet auch in weiteren geschlechtlichen, demographischen und ethnologischen Lagern Unterstützer. So heißt es wider eine demographisch, geographisch und ethnographisch eindeutig definierte Lagerbildung: „The point is that we often talk about generation change in sweeping terms, but if you look more closely you find a picture that is far more varied than headlines suggest“ (Eatwell/Goodwin 2018, 14). Vielmehr sei eine Spaltung – hier am Beispiel des Alters der populistischen Wählerschaft – weniger eindeutig als zunächst angenommen. Zwar gibt es wesentliche populismusaffine Gruppen, aber die Trennlinien lassen sich nicht so einfach definieren wie angenommen. Beispielsweise kann hier der spezifisch deutsche Fall der Ost-West-Teilung beschrieben werden. Die rechtspopulistische AfD erhält in Ostdeutschland prozentual wesentlich mehr Unterstützung als in den westdeutschen Gebieten (vgl. Manow 2018, 80–81). Dennoch muss auch dieses Beispiel differenzierter betrachtet werden, da es zumeist die ländlichen Räume in Ostdeutschland sind, die eine höhere Wählerschaft der AfD erkennen

lassen, und weniger die urbanen Zentren Ostdeutschlands (vgl. ebd.).

Gleichwohl sind es vor allem die Lebensentwürfe und politisch-partizipativen Wege einer ehemaligen sogenannten Mittelschicht, deren kulturelle, ökonomische und politische Dominanz im Verlauf der Modernisierungsprozesse an gesamtgesellschaftlicher Prägung verliert. Dadurch entstehen „[p]opulistische Tendenzen [...] in ökonomischen und sozialen Umbruchphasen, die gleichzeitig politische Desillusionierung und den Verlust des Vertrauens in die Handlungskompetenz der Eliten hervorrufen“ (Priester 2005, 302). Es entsteht ein Misstrauen dahingehend, dass die Politik nicht ausreichend und im Sinne des Volkes auf die Konsequenzen des Modernisierungsprozesses reagieren würde. Die Anliegen des Volkes würden nicht mehr gehört (vgl. Eatwell/Goodwin 2018, 30). Dies kann als weiteres Indiz dafür gesehen werden, dass der Populismus nicht ausschließlich als Ideologie zu verstehen ist, sondern als Krisenreaktion oder Krisensymptom auf kulturelle, sozialpolitische und ökonomische Verwerfungen und Veränderungen. In der historischen Betrachtung des Populismus konnten ähnliche Veränderungen beobachtet werden. So ging das „populist movement“ oder die „populist party“ aus Farmern hervor, die aufgrund der weitreichenden ökonomischen Verwerfungen und des sinkenden Anspruchs einer kulturellen Hegemonie ihrer Lebensentwürfe unter Druck gerieten. Diese Verwerfungen bildeten die Basis der Farmerrevolte. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das gegenwärtige Phänomen des Populismus zuvorderst eine Reaktion einer unter Druck geratenen Mittelschicht ist und das sowohl in politischer als auch in ökonomischer und kultureller Hinsicht.

2.2 Populismus als Ideologie

In der Fachliteratur wird der Populismus auch als „schlanke“ oder „dünne“ Ideologie beschrieben, die sich größere Ideologien zu eigen macht. So heißt es: „[D]er Populismus wird

[...] als eine zwar ‚schlanke‘, aber doch inhaltlich abgrenzbare Ideologie konzeptualisiert, deren programmatischer Kern an andere (dünne wie auch umfassendere) ideologische Konzepte gebunden sein kann“ (Rensmann 2006, 61). Eine Ideologie¹³ ist eine Weltanschauung und bildet das normative Mindset über die Beschaffenheit einer gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft (vgl. Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 25–26). Gleichwohl kann der Populismus durch seine inhaltliche Unbestimmtheit und ideologische Dünne keine kohärente und allumfassende Weltanschauung zur Verfügung stellen. Das ideologische Angebot des Populismus bleibt in seinem Kern rudimentär. Die Adaption größerer ideologischer Gerüste durch den Populismus, wie beispielsweise des Kommunismus/ Sozialismus und des Konservatismus oder des Liberalismus und des Nationalismus/Faschismus, bildet einen ideologisch-populistischen Komplex zur Gestaltung der politischen Gegenwart und ist daher entscheidend für die politische Reichweite des Populismus. Die ideologische Diversität bietet dem Populismus die Möglichkeit, unterschiedliche Formen und Ideenkonzepte zu bilden, um in der politischen Öffentlichkeit Zuspruch und Unterstützung zu erhalten. „In diesem Licht betrachtet muss Populismus [mikrosoziologisch] als eine Art geistige Landkarte begriffen werden, mit deren Hilfe Individuen die politische Realität analysieren und verstehen“ (Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 26) und gegebenenfalls agieren. Zusammenfassend heißt es bei Mudde und Rovira Kaltwasser, dass es sich beim Populismus „[...] nicht so sehr um eine kohärente ideologische Tradition [handelt] als vielmehr um ein Ideengefüge, das in der realen Welt in Kombination mit recht unterschiedlichen und manchmal gegensätzlichen Ideologien auftritt“ (ebd.).

13 Der Versuch einer fachlich breiteren Definition des Begriffs *Ideologie* ist aus praktischen Erwägungen und Gründen der Operierbarkeit verkürzt. Beispielsweise sind die Beiträge der (neo-)marxistischen Theorie (vgl. Hall 2013) sowie die Beiträge der Wissenssoziologie (vgl. Mannheim 2015) dem Autor bewusst, bilden jedoch nicht den thematischen Kern der Arbeit und bleiben dadurch unterbelichtet.

Es lassen sich trotz der Fluidität der populistischen Ideologie auch konstitutive Aspekte für eine Ideologie des Populismus erkennen. Ähnlich den Merkmalen einer populistischen Mentalität erkennt auch Mudde (dünne) ideologische Merkmale des Populismus. So verdeutlicht Mudde: „Populism is an ideology that considers society to be ultimately separated into two homogenous and antagonistic groups: ‚the pure people‘ and ‚the corrupt elite‘, and argues that politics should be an expression of the *volonté générale* (general will) of the people“ (2017, 2). Weiter heißt es: „In essence, populists claim that the mainstream parties working together to keep the people, of which the populists are the voice (i. e. the *vox populi*), from power“ (Mudde 2019, 30). Die kohärente Gegnerschaft gegenüber dem Elitismus und dem konsequenten Volksbezug kann als Kernelement einer populistischen (dünnen) Ideologie angesehen werden. Auch die Positionierung der Populisten auf Seiten des Volkes gegenüber einer korrupten Elite kann als grundlegendes Element beschrieben werden. Auch Lars Rensmann erkennt den Elitismus als das Gegenbild des Populismus, da dieser spiegelbildlich die gute Elite dem „primitiven“ Volk gegenüberstelle und dem Homogenitätsverständnis populistischer Ideologie, ausgehend vom Prinzip der pluralistischen Sicht auf die Gesellschaft als heterogene Struktur, widerspreche (vgl. 2006, 61–62). Ebenso definiert Jan-Werner Müller: „Die Unterscheidung von einem moralisch unbefleckten, homogenen Volk und einer korrupten, nicht repräsentativen Elite ist ein Kernelement der populistischen Vorstellungswelt“ (2016, 12). Weiter heißt es: „Populismus [...] ist eine ganz bestimmte Politikvorstellung, laut der er einem moralisch reinen, homogenen Volk stets unmoralische, korrupte und parasitäre Eliten gegenüberstehen [...]“ (Müller 2017, 42). Die zwei gesellschaftlichen Lager unterliegen einer sozionormativen Bewertung, die die grundlegende Handlungsform des politischen Lagers definiert (beispielsweise soll die Elite nicht korrupt sein). Das stilisierte Bild des Populismus eines normativ guten Volkes, bildet die Basis eines Kampfes gegenüber der normativ schlechten Elite. Die normative Unterscheidung der zwei Gesellschaftsschichten bildet im Sinne

des Populismus den natürlichen Antagonismus zwischen dem Volk und der Elite. Der konstitutive ideologische Kern des Populismus lässt sich also zusammenfassend auf die Dichotomie zwischen einer pluralistischen und moralisch befleckten Elite und einem homogenen und moralisch unbefleckten Volk herunterbrechen. Eine Grundlage des Populismus ist also der „[...] Konflikt zwischen Volk und Eliten“ (Priester 2017, 5). „Der Populismus hat [dahingehend] eine dyadische Struktur. Er unterscheidet zwischen Elite und Volk – und verortet sich selbst als elitekritische Macht auf Seiten des Volkes“ (Jörke/Selk 2017, 68). Die für den Populismus grundlegende Dichotomie beruht auf der Unterscheidung zwischen dem Volk und der Elite.

Trotz des hohen Erklärungsgehalts des ideenorientierten Ansatzes kommt die Einteilung in zwei antagonistische Lager einer Verkürzung des Populismus gleich. Die dichotomische und der populistischen dünnen Ideologie inhärente Aufteilung Muddes in das „Volk“ und die „Elite“ suggeriert, dass er eine „inhaltliche zumindest spezifische akzentuierte Ausrichtung als charakteristisch für den Populismus begreift“ (Jörke/Selk 2017, 83). Die Reduzierung lässt lediglich eine sozio-politische und normative Spaltung zwischen zwei wesentlichen Teilen der Gesellschaft vermuten, wodurch weitere Fraktionen unbeleuchtet bleiben. Priester sieht neben der Spaltung zwischen Volk und Elite auch eine Spaltung innerhalb der mittleren sozialen Milieus, beispielsweise die Spaltung zwischen dem privaten Sektor und einer neuen Mittelschicht im Staatsektor, als beachtenswerte Erweiterung des Konzepts (vgl. Priester 2012a, 94). Auch eine sozio-geographische Unterscheidung zwischen der schrumpfenden und vergreisenden Landbevölkerung und den ökonomischen und kulturellen urbanen Zentren lässt auf eine Spaltung verweisen. Cuperus sieht primär eine Spaltung zwischen zumeist akademischen und kosmopolitischen Milieus und kommunitaristischen vornehmlich nicht akademischen Milieus und prognostiziert: „Bildung produzier[e] eine Art neue Klassengesellschaft, ökonomisch und kulturell“ (2017, 155). So heißt es weiter: „Die besser Gebildeten sind kosmopolitischer und universalistischer, wäh-

rend die weniger Gebildeten tendenziell nationalistischere und partikularistische Auffassungen vertreten“ (Cuperus 2017, 151). Auch die Unterscheidung von Koppetsch zwischen dem kosmopolitischen und dem kommunitaristischen Lager lässt weniger eine Spaltungslinie zwischen dem Volk und der Elite vermuten als vielmehr im Populismus einen Kampf der Antagonismen, um den kulturellen hegemonialen Lebensentwurf in der Spätmoderne zu erkennen. „Der Populismus hat also durchaus Wurzeln in der sozio-ökonomischen Wirklichkeit. Dennoch ist er hauptsächlich ein kulturelles Phänomen“ (Cuperus 2017, 153).

Eine weitere kritische Anmerkung gegenüber dem ideenorientierten Ansatz von Mudde und Rovira Kaltwasser ist, dass der Populismus einer politischen, kulturellen und ökonomischen Elite strukturell ausgeblendet wird – also quasi ein elitärer Populismus –, da der revoltierende und antielitäre Charakter als – zumindest in Europa – wesentlicher Kern eines volksbezogenen Populismus verstanden wird. Das heißt, ein Populismus à la Donald Trump oder Silvio Berlusconi, der gewiss maßgeblich an das Volk adressiert ist, aber dennoch von einem elitären Milieu ausgeht, wird ausgeblendet. Zusätzlich sieht Mudde den normativ geprägten Widerstand des Populismus gegenüber sozial-politischen Wandlungen als reaktionär an. Nach Jörke und Selk befindet sich der Populismus im Sinne dieses Ansatzes dadurch häufig in Konflikten mit den großen radikal-reformistischen und revolutionären Ideologien, die eine Agenda der weitreichenden politischen und gesellschaftlichen Transformationen und Modernisierungen verfolgen (vgl. 2017, 82). Die Frage ist dann, ob es aus der Perspektive von Mudde und Rovira Kaltwasser überhaupt einen linken revolutionären oder sozialreformistischen Populismus geben kann.

3 Grundbegriffe des Populismus

In der Diskussion um den Populismus und dessen Definition lassen sich grundlegende und konstitutive Begriffe für eine Theorie des Populismus herauskristallisieren. In den verschiedenen Versuchen einer Begriffserklärung des Phänomens lassen sich ansatzübergreifende Schlüsselbegriffe herausarbeiten, mit denen der Populismus und die Erforschung des Populismus operieren. So diagnostiziert Priester, der „Populismus [sei] das Ergebnis einer gestörten Kommunikationsbeziehung zwischen Eliten und Volk“ (2007, 28) und verstärkt dahingehend die Bedeutung des Volks- und Elitenbegriffs in Bezug auf einen grundlegenden Konflikt untereinander. Auch Müller sieht in der Dyade zwischen Volk und Elite ein konstitutives Element des Populismus. Daran anknüpfend formulieren Mudde und Rovira Kaltwasser in ihrem ideenorientierten Ansatz drei Schlüssel- und Operationsbegriffe des Populismus (vgl. 2019), die das operative Bezugsvokabular des Populismus bilden. Neben dem Begriffspaar „Volk“ und „Elite“ von Priester fügen Mudde und Kaltwasser noch den Begriff des „Gemeinwillens“ als Schlüsselbegriff hinzu. Daher werden die Begriffe fortfolgend genauer definiert und anknüpfend diskutiert.

3.1 Volk

Der altgriechische Begriff *Ethnos* (nicht zu verwechseln mit *Demos*=Staatsvolk) beziehungsweise der Begriff des Volkes ist ähnlich dem Populismus-Begriff inhaltlich und historisch umstrittener und in seiner Bedeutung vielfältiger. Der Begriff des Volkes unterliegt einer semantischen Ambivalenz

(vgl. Priester 2016a). Auch Jacques Rancière unterstreicht die Ambivalenz des Volks-Begriffs, denn „das Volk existiere nicht“ grundsätzlich (2017, 98), sondern in mannigfaltigen und vielfältigen Bedeutungen und Ausformungen. Nach Ansicht von Rancière

gibt [es] das ethnische Volk, das von der Gemeinschaft der Scholle oder des Blutes definiert wird; das Herden-Volk, das von den guten Hirten gehütet wird; das demokratische Volk, das die Kompetenzen derer umsetzt, die keine besonderen Kompetenzen besitzen; das unwissende Volk, das die Oligarchen auf Distanz halten, und so weiter (2017, 98).

Daher herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass das Volk beziehungsweise der Volks-Begriff ein wandelbares Konstrukt ist (vgl. Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 30). Ob das Volk nun als Ethnie, Nation, Staatsvolk oder ähnliches beschrieben wird, ist historischen und gegenwärtigen kulturellen sowie politischen Aushandlungs- und Konstruktionsprozessen unterworfen. Durch die wandelbare Bedeutung des Begriffes ist er einer historischen, sozialen und politisch immerwährenden inhaltlichen Veränderung sowie fortschreitender typologischen Neubewertungen unterworfen.

„In der Demokratie [...] ist der Vorrang des Volkes das zentrale normative Prinzip“ (Jörke/Selk 2017, 52). Das Verständnis des Volkes als legitime Basis der politischen Gewalt ist ein modernes Herrschaftsverständnis, entgegen der historisch zumeist vorkommenden monarchisch-feudalen Herrschaftsgefüge oder gegenwärtig noch vorkommenden diktatorisch-charismatischen Herrschaft. Die historischen Wurzeln und das moderne Verständnis des Volkes sind zutiefst mit der epochalen Wende der amerikanischen und der französischen Revolution verbunden¹⁴. „Der Gedanke vom Volk als Souve-

14 Es wäre unzureichend anzunehmen, dass mit dem historischen Volks-Begriff der Revolutionäre, die Gesamtheit der Menschen gemeint war. Vielmehr galt dort eine „Zweiteilung des Volkes“ (vgl. Manow 2020, 37), die sich auf den Unterschied zwischen Volk und Pöbel bezieht. Die politische Partizipation des

rän gründet auf der modernen demokratischen Vorstellung, das Volk sei nicht nur die ultimative Quelle politischer Gewalt, sondern habe auch die Herrschaft inne“ (Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 31). Zumal für den Populismus das moderne Verständnis des Volkes konstitutiv ist und einen Hauptbezugspunkt und eine Rechtfertigung der populistischen Revolte bildet. Dabei unterscheidet sich die Wahrnehmung des Volkes dahingehend, dass weniger vom Volk als konstitutive Basis einer institutionalisierten und organisierten Demokratie die Rede ist, als vielmehr „[d]ie Vermittlung des politischen Willens durch Organisationen, Institutionen oder das Rechtssystem [...] als Moment von Herrschaft und Bevormundung kategorisch abgelehnt [wird]“ (Priester 2016a, 77). So beschreibt Taggart (2000) das populistische Grundverständnis des Volksbegriffes pointiert: „The populists conception of the people is a fundamentally monolithic“ (2000, 92). Das Volk wird als einheitliches Ganzes verstanden beziehungsweise „are portrayed as a unity“ (ebd.). In der populistischen Anrufung des Volkes wird es als kollektiver Block ähnlicher Forderungen, Wünsche sowie Ziele verstanden. Dabei erheben sich Populisten als Sprecher des unverformten und wahren Willens des Volkes. „Populists take their stand on the sovereignty of the people and claim that they themselves are the true democrats, defending the people against an unresponsive elite“ (Canovan 2005, 76). Erwähnenswert bei dieser Perspektive ist, dass ein ethnischer Volksbegriff des Populismus ausbleibt. Das heißt, der Volksbegriff wird weniger als eine genetische Abstammungsgeschichte eines biologisch homogenen Volkes verstanden. Vielmehr wird ein kulturell fundierter Volksbegriff verstärkt. Es ist die Rede von einem kulturell-lebensweltlichen Raum, der die Basis des Volkes bildet und mit dem zuvor definierten „Heartland“ treffend beschrieben werden kann.

zweiten Volkes oder die Herrschaft des Pöbels sollte mithilfe staatspolitischer Überlegung verhindert werden. „Die Frage der Demokratie lautete also zunächst, wie das Volk regiert, ohne dass das Volk regiert“ (Manow 2020, 36).

3.2 Elite

Ähnlich dem Begriff des Volkes ist der Begriff der Elite in seinem Kern polymorph und kleinteilig ausdifferenziert. Die Elite kann in unterschiedlicher Weise spezifiziert werden, schließlich kann in der politisch-medialen Öffentlichkeit sowie in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit die Rede von einer Funktionselite, Leistungselite sowie einer Machtelite in den Bereichen der Justiz, Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft und Medien sein. Auch der Begriff der Bildungselite ist häufig in Gebrauch. Eine Person kann in ihrer Verhaltensweise elitär sein und auch Spezialeinheiten der Polizei beziehungsweise des Militärs können eine Eliteeinheit bilden. Daher ist der Begriff nicht ausschließlich mit Herrschaft in Verbindung zu setzen. Der Elite-Begriff wird hier lediglich deskriptiv verwendet, indem damit spezielle Kompetenzen oder Eigenschaften – also Wissen, Macht, Vermögen oder ähnliches – einer Gruppe angezeigt sowie die Spitzenleistungen einzelner Personen oder Gruppen berücksichtigt werden (vgl. Korom 2020, 293). Deshalb ist der Begriff nicht grundsätzlich mit dem Populismus verschränkt und kann vielmehr als eigenständige soziologische Kategorie zur Beschreibung einer sozialen – wenn auch außerordentlich privilegierten – Gruppe mit einer besonderen und speziellen sozialen und kulturellen Werte- und Normenvorstellung sowie vermeintlichen außerordentlichen Kompetenzen dienen.

Dem ungeachtet bildet in dem ideenorientierten Ansatz von Mudde zur Beschreibung des Phänomens des Populismus die Elite den zweiten Teil des antagonistischen Verhältnisses zwischen dem Volk und der Elite. Die Elite wird im ideenorientierten Ansatz weitestgehend als Gegenspieler zum Volk definiert. Grundsätzlich spielen für Mudde und Rovira Kaltwasser im Populismus vor allem normative Faktoren bei der Unterscheidung der konkurrierenden Gruppen eine dominierende Rolle, indem im Populismus von einer normativen Unterscheidung zwischen dem anständigen und reinen Volk und der korrupten und kriminellen Elite die Rede ist (vgl. 2019, 37 ff.). Die Elite wird zuvorderst mit Korruption verbunden

und deren Bestechlichkeit, Unmoral und Eigennützlichkei-
 in vielen herrschaftlichen Teilbereichen der Gesellschaft ent-
 deckt. Dadurch ist die Beurteilung der Elite durch die Popu-
 listen zutiefst von den Werte- und Normvorstellungen ge-
 prägt, dass die Elite dem Volke diene und eine Auslese aus den
 moralischsten, klügsten, dienlichsten Köpfen sei. Entgegen
 einer allgemeinen Ablehnung jeglicher Hierarchien, Macht-
 gefüge und Staatsformen, entgegen extremistischen Gruppen,
 wird nur die gegenwärtige Elite als moralisch und intellektuell
 deformiert dargestellt. „Die Spaltung der Gesellschaft verläuft
 für Populisten [also] nicht zwischen Klassen oder Schichten,
 unten oder oben, sondern zwischen einer Volk genannten
 Mehrheit und einer ‚Elite, Oligarchie oder Plutokratie‘ ge-
 nannten Minderheit“ (Priester 2012a, 12).

Die Elite differenziert sich in eine kulturelle, eine wirt-
 schaftliche und eine Medienelite aus. Diese Teilbereiche befin-
 den sich nach Ansicht der Populisten unter der Kontrolle einer
 homogenen korrupten Machtelite, die wider den Volkswillen
 agieren und dadurch per se den politischen Gegenspieler des
 reinen Volkes bilden. „[It]is strong distrust of established po-
 litical and economic elites and a belief that ordinary people no
 longer have meaningful voice“ (Eatwell/Goodwin 2018, 30).
 Dennoch heißt es bei Mudde: „It is a particular ‚Elite‘ who are
 connected to corruption“ (2019, 36). Die Populisten inszenie-
 ren sich dabei auf der Seite eines Volkes und verschleiern ihre
 Zugehörigkeit zu einer zweiten angestammten Elite. Dies lässt
 sich anhand der Multimillionäre Donald Trump oder Silvio
 Berlusconi verdeutlichen, indem die Millionäre sich trotz
 ihres Reichtums und ihrer hohen gesellschaftlichen Stellung
 vom etablierten und elitären Status entfernen und sich so-
 gar trotz ihres Reichtums als Anti-Establishment inszenieren
 konnten. Eine weitere Trennlinie befindet sich in der Macht-
 hierarchie. Dabei wird die Elite zumeist mit Menschen in
 hohen Machtpositionen in der Wirtschaft, Politik, Justiz und
 Medienlandschaft in Verbindung gebracht. Die Fixierung auf
 Machtpositionen verstärkt die verschwörerischen Verschrän-
 kungen zwischen dem Glauben, die wahre Macht liege nicht
 bei den legitimierten demokratischen Institutionen und der

Idee, die Institutionen seien unterwandert von widerrechtlichen Kräften, die das Volk in seiner Gänze schwächen würden (vgl. Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 34).

3.3 Gemeinwillen

Der dritte für eine (dünne) populistische Ideologie konstitutive Begriff ist der des Gemeinwillens. Gemeinwillen bedeutet, dass das Volk eine legitime Gemeinschaft bildet, die mit Hilfe von politischen Entscheidungs- und Aushandlungsprozessen gemeinsame Interessen artikulieren und durchsetzen kann (vgl. Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 39).

Die traditionelle Aufgabe des Politikers in der modernen Demokratie ist zuvorderst, den Gemeinwillen des Volkes zu erkennen und zu achten sowie einen gemeinschaftlichen Willen zu formen. Das Ziel sollte darin liegen, das Gemeinwohl aller zu ermöglichen. Doch nach Ansicht der Populisten ist die moderne repräsentative Demokratie nicht dazu in der Lage, den Gemeinwillen des Volkes abzubilden. Vielmehr würden sich die Repräsentanten in den Klientelismus flüchten und dadurch Politik entgegen eines gemeinsamen Wohles des Volkes betreiben. Es stünde zuvorderst das Eigen- und Klientelinteressen der Volksvertreter im Vordergrund. Es ist also „[...] nur folgerichtig, dass populistische Akteure, egal wo und wann sie auftreten, meist die Umsetzung direkter demokratischer Mechanismen wie Referenden und Volksentscheide fordern“ (Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 40). Als Instrumente der Herrschaftsausübung und als politisches Ausdrucksmittel des Volkes werden von Seiten der Populisten Referenda und Plebiszite als direkte Artikulation des Volkswillens präferiert (vgl. Priester 2016a, 82). „Im populistischen Verständnis ist der Repräsentant [...] nicht frei und nur dem Parlament verantwortlich, sondern an den Volkswillen gebunden“ (Priester 2016a, 82). Die Idee des direkten Volkswillens befindet sich dadurch in einer offenen Opposition zum geltenden Verständnis der repräsentativen Demokratie und der freien Mandatsaus-

übung¹⁵, denn „die Abgeordneten sind zugleich [...] Vertreter des ganzen Volkes, an Aufträge nicht gebunden und nur ihrem Gewissen unterworfen“ (Nolte 2012, 112).

Die Forderung nach direkten Partizipationsmöglichkeiten an politischen Entscheidungsprozessen formt sich aus der allgemeinen Kritik an den politischen Eliten: Die Eliten seien nicht in der Lage, den legitimen Willen des Volkes demokratisch zu berücksichtigen. Diese Kritik ist in Teilen durchaus berechtigt und hier übernehmen „[...] die Populisten bei Repräsentationskrisen eine Art Kontrollfunktion“ (Rensmann 2006, 73). Folglich werden Institutionen geschaffen und gefördert, die dem vermeintlichen Gemeinwillen Legitimität verschaffen. Wichtig für ein Verständnis des Gemeinwillens ist, dass der Gemeinwillen weniger ein rationaler Prozess ist als vielmehr auf den Vorstellungen eines Common Sense beruht. Der Willensbildungsprozess ist also keine behutsame zweckrationale Abwägung zwischen Argumenten und Positionen, sondern eher eine affizierende Anrufung und Bündelung des Volkswillens sowie eine Schließung der Reihen entgegen eines vermeintlich gemeinsamen Feindes. Dies veranlasst Claus Offe zu der allgemeinen Annahme, „[d]er Volkswillen, den die Populisten stets als authentische und feststehende Letztinstanz der nationalen politischen Gemeinschaft deklarieren, erweist sich unter ihrem Regime als etwas, das sie wie eine knetbare Masse behandeln“ (2019, 104). Mudde und Rovira Kaltwasser sehen in der Anrufung des Volkswillens im Populismus einen identitären Schließungsprozess, indem ein populäres Subjekt mit einer starken Identität gebildet wird und den Status der Eliten angreift (vgl. 2019, 42). „Aus dieser Perspektive kann man im Populismus eine demokratisierende Kraft sehen, weil er das Prinzip der Volkssouveränität mit dem Ziel

15 Eine andere Kritik lautet, dass die grundgesetzlich zugesicherte freie Mandatsausübung nicht ausreichend beachtet würde, da grundsätzlich innerhalb der vertretenen Fraktionen in Parlamenten ein praktischer Fraktionszwang herrsche. Dieser Fraktionszwang äußert sich nicht offensichtlich mit direktem Druck auf Entscheidungen einzelner Abgeordneter, sondern herrscht zuvorst subtil in den Fraktionen vor.

verbindet, Gruppen zu stärken, die sich vom politischen Establishment nicht repräsentiert fühlen“ (Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 41).

4 Populismus und Demokratie

Im Einführungsbuch *Theorie des Populismus* von Dirk Jörke und Veith Selk lautet die Überschrift eines Unterkapitels „Der Populismus als Zwitter in der Demokratie“ (2017, 67). Die Überschrift verdeutlicht metaphorisch den ambivalenten Status des Populismus in seiner Beziehung zur Demokratie. Einerseits wird der Populismus als ausschließliches Phänomen der Demokratie verstanden. „Der Grund hierfür ist, dass nur in der Demokratie und im demokratischen Denken das Volk als alleinige oder zumindest primäre politische Legitimationsquelle gilt“ (Jörke/Selk 2017, 52). Andererseits wird der Populismus als fundamentale Bedrohung der liberalen Demokratie identifiziert, indem nach Ansicht von Rensmann der populistischen Ideologie anti-pluralistische, antiliberale und antikonstitutionelle Dispositionen zu eigen sind (vgl. 2006, 63). Stefan Rummens geht einen Schritt weiter, indem er den Populismus und die liberale Demokratie im Kern als inkompatibel ansieht. „The populist understanding of the democracy process is deeply incompatible with the democratic of liberal democracy as well“ (2019, 561).

Chantal Mouffe vertritt hingegen die positiv-euphorische These, dass speziell der (Links-)Populismus eine Art der Politik sei, „die zur Wiederherstellung und Vertiefung der Demokratie vonnöten ist“ (2019, 16). Der Populismus sei dahingehend vielmehr ein Instrument, um die postdemokratischen, postpolitischen Krisen zu überwinden. Der diskurstheoretische Ansatz in Anlehnung an Antonio Gramscis Hegemonietheorie versteht den Populismus als diskursive Strategie, welche strategische Praktiken etabliert, um eine Hegemonie über die allgemeinen politischen Diskurse zu erhalten. Dadurch ist der

Populismus zuallererst eine Strategie zur Erlangung politisch-demokratischer Macht. „Populismus ist deshalb grundsätzlich auch keine Pathologie der Demokratie oder gar ihr Gegensatz, sondern inhärenter Bestandteil politischer Praxis, so dass sich jede Politik klientenspezifisch populistischer Muster bedienen kann“ (Jann 2017, 283). Es herrschen in praktischer und theoretischer Hinsicht unterschiedliche Ausfassungen vor, ob der Populismus sowie populistische Parteien und Akteure als nützliches Korrektive einer Krise der Demokratie oder vielmehr der Populismus als der „Totengräber“ der Demokratie gesehen werden sollte. Daher wird im Folgenden das ambivalente Verhältnis zwischen Populismus und Demokratie skizziert.

4.1 (Liberale) Demokratie

Bevor es zu einer eindringlicheren Diskussion um das spannungsgeladene Geflecht zwischen Demokratie und Populismus kommt, sollten zuvor die Begriffe Demokratie und liberale Demokratie unterschieden und ansatzweise definiert werden. Denn „Demokratie war und ist in einem gewissen Sinne bis heute ein politischer Kampfbegriff geblieben“ (Vorländer 2010, 9) und unterliegt historischen und gegenwärtigen, politische Lager übergreifenden, Diskussionen und Interpretations- und Bedeutungsveränderungen.

Unter Demokratie wird gemeinhin die Herrschaftsform eines politischen Systems beschrieben, in dem die Macht und Herrschaft grundsätzlich vom Volk ausgehen. In den gegenwärtigen wissenschaftlichen Debatten werden unterschiedliche Formen der Demokratie – nicht immer ganz trennscharf – differenziert. So wird in der Politikwissenschaft zwischen einer liberalen oder illiberalen und einer entwickelten oder defekten Demokratie unterschieden, alternativ kann auch von einer Phantom-Demokratie sowie von einer radikalen Demokratie oder – eher kritisch – von einer Postdemokratie gesprochen werden (vgl. Vorländer 2010, 7).

Die modernen¹⁶ und gegenwärtig in der westlichen Welt dominierenden Demokratiemodelle können „am besten als Kombination aus Volksherrschaft und Mehrheitsprinzip definiert [werden]“ (Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 124). Dabei kann politisch in zwei Formen der Herrschaftsausübung – beziehungsweise in praktischer Hinsicht bei der Entscheidungsfindung – unterschieden werden: einer direkten Demokratie und einer repräsentativen Demokratie. In der direkten Demokratie kann die stimmberechtigte Bevölkerung über politische Sachfragen direkt abstimmen, entgegen der repräsentativen Demokratie, in der die Mandatsträger eigenverantwortlich in einem Parlament über politische Sachfragen abstimmen. Die zwei Herrschaftsformen können jedoch unterschiedliche Strukturen annehmen oder auch Mischformen bilden. So wird die Kombination aus repräsentativer und direkter Demokratie als plebiszitäre Demokratie bezeichnet. In der wissenschaftlichen Diskussion lassen sich daher unterschiedliche Definitionen und Formen der Demokratie herausarbeiten. Paul Nolte beispielsweise definiert die moderne Demokratie folgendermaßen:

Demokratie schafft Institutionen. Damit sind nicht nur Parlamente und Parteien gemeint, nicht nur Verfahren wie die politischen Wahlen oder ein Organisationschema wie die Gewaltenteilung zwischen Gesetzgebung, Regierung und Justiz. In einem viel breiteren Sinne geht es und um Regelmäßigkeit und um Räume. Grundlegende Freiheitsrechte sollen den Schutz des Individuums gewährleisten und ihm Raum zur möglichst freien Gestaltung des eigenen Lebens geben (2012, 108).

Daher kann die moderne Demokratie nicht ausschließlich auf die formalistisch staatliche Organisationsform verkürzt wer-

16 Mit dem Adjektiv „modern“ werden die sich langsam durchsetzenden Demokratiemodelle des 17. und 18. Jahrhunderts beschrieben, die sich aufgrund fundamentaler politischer, kultureller und sozialer Transformationsprozesse und der Zerstörung traditioneller Herrschaftsgefüge hervortaten (vgl. Vorländer 2014).

den, sondern bestimmt die Bürger zusätzlich als Inhaber individueller Rechte – beziehungsweise als Rechtssubjekt – die die Bürger vor staatlicher öffentlicher Gewalt schützen und andererseits die Bürger in die Pflicht nimmt. In dieser Demokratieauffassung ist „zugleich etabliert, dass es einen Bereich privater, individueller Handlungsfreiheit geben sollte, der sowohl für die staatlichen Behörden als auch für das Kollektiv des sich selbst regierenden Volkes unverfügbar bleiben musste“ (Comtesse u. a 2019, 459). Gerade in Anbetracht der gestiegenen individuellen bürgerlichen Rechte gegenüber den staatlichen Herrschaftsansprüchen wird die Demokratie als liberale Demokratie bezeichnet. Entscheidende Charakteristika für die liberale Demokratie sind die Ermöglichung von freien und fairen Wahlen, die Gewaltentrennung (Exekutive, Judikative, Legislative), eine grundlegende Rechtsstaatlichkeit und allgemeine Menschen- und Bürgerrechte sowie die Pressefreiheit. Dennoch wird zumeist zwischen der Demokratie mit und ohne das Adjektiv „liberale“ nur unzureichend unterschieden. Daher gilt, „[w]enn von Demokratie die Rede ist, ist jedoch meistens nicht Demokratie per se, sondern die liberale Demokratie gemeint“ (Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 125). Es besteht in der populären sowie wissenschaftlichen Diskussion um die Demokratie oder liberale Demokratie kein trennscharfer Unterschied.

4.2 Demokratie und Populismus

„Demokratien in Gefahr – Handlungsempfehlungen zum Umgang mit der AfD“, so lautet der Titel einer Ausarbeitung der namenhaften Amadeo Antonio Stiftung (vgl. 2019). Die liberale Demokratie sei in Gefahr, ihre grundlegenden Werte, Prinzipien und konstitutiven Strukturen einzubüßen. Dabei mehrten sich die Feinde der Demokratie von innen und von außen. Steigender religiöser und politischer Extremismus¹⁷

¹⁷ Grundsätzlich muss zwischen Extremismus und Radikalismus unterschieden werden. Extremisten oder extremistische Parteien verfolgen systemfeindliche

und internationale totalitäre und autokratische Regime bedrohten vehement die Grundprinzipien der liberalen Demokratie, wie Menschenrechte, Gleichstellung, Pressefreiheit und Religionsfreiheit (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2019, 2). Auch in wissenschaftlichen Publikationen mehren sich die Annahmen, die einen Untergang der Demokratie prognostizieren. So analysieren Steven Levitsky und Daniel Ziblatt: „Wie Demokratien sterben“ (vgl. 2019) und Yascha Mounk sieht sogar einen „Zerfall der Demokratie“ (vgl. 2018) und begrenzt sich in seiner Analyse auf den Populismus als Bedrohung für die Demokratie, wie der Untertitel des Buches verdeutlicht: „Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht“. Manfred Schmidt hingegen sieht die Titel jedoch als „reißerische Zuspitzungen von Trends, die bei nüchterner Betrachtung nur mehr oder weniger gewichtige Herausforderungen von Demokratien durch neuere Bewegungen populistischer Art einerseits und durch Aufsehen erregende Präsidentschaftswahlen wie die [...] in den USA andererseits widerspiegeln“ (2019, 524).

Unabhängig von reißerischen Formulierungen erkennt Müller im Phänomen des Populismus eine einschneidende Bedrohung für die gegenwärtige Demokratie. So beschreibt Müller: Der „Populismus ist eine spezifische, der modernen repräsentativen Demokratie inhärente Gefahr“ (2017, 28). Der Populismus sei ein der Demokratie ureigenes Phänomen, welches allerdings den Kern demokratischer repräsentativer Institutionen bedroht. Trotz des angespannten Verhältnisses zwischen dem Populismus und der liberalen Demokratie bewegt sich der Populismus nach Ansicht von Frank Decker

Ziele und stehen im absoluten Widerspruch zur liberalen Demokratie (vgl. Decker 2006, 14). Dagegen befinden sich Radikale oder radikale Parteien im verfassungsrechtlich legitimen und politischen Korridor und verfolgen keine systemfeindlichen Ziele, besetzen allerdings die äußersten Ränder des politischen Spektrums. Cas Mudde unterstreicht diese Trennung am Beispiel der politischen Rechten: „the far right consists, broadly, of two groups, the extrem right and the radical right, which hold fundamentally different positions on democracy“ (2019, 30). Diese Unterscheidung zwischen Radikalismus und Extremismus stößt, wie in Kapitel 9.2 veranschaulicht, auf entscheidende Kritik in der Extremismusforschung.

dennoch „weiterhin innerhalb einer konstitutionell-repräsentativen Demokratiekonzeption“ (2006, 24). Allerdings sei die Erweckung vermeintlich nicht einlösbarer Versprechen und fundamentaler Konfliktlinien durch den Populismus wie erhöhte Partizipationsmöglichkeiten, gestärkte Autonomie gegenüber dem Staat sowie die vermeintliche Anhörung des Volkswillens oder die Konstruktion eindeutiger Konfliktlinien zwischen Volk und Elite eine Gefahr für die Demokratie. Daher ist die Perspektive, der Populismus sei eine Wiederbelebung der Demokratie, gefährlich. „[E]s [ist] irreführend, von Populismus als notwendigem Korrektiv einer wie auch immer defekten Demokratie zu sprechen“ (Müller 2017, 28).

Dennoch formulieren die Populisten grundsätzliche Kritik an der bestehenden Ausformung der gegenwärtigen Demokratie. So ist zum Beispiel „das Repräsentationsprinzip, [...] aus Sicht der Populisten heute das Problem, nämlich nichts als Kaschierung blanker Eliteherrschaft“ (Manow 2020, 54). Dementsprechend diagnostizieren die Populisten einen wesentlichen Verstoß gegen fundamentale Prinzipien der Demokratie, allen voran dem Gebot des Mehrheits-, Gemein-, oder des Volkswillens. Die politische Macht liege beim Volke und daher wehren sie sich gegen demokratisch-repräsentative Institutionen, die dem Mehrheitsprinzip widersprechen und somit unter der Kontrolle einer korrupten Elite seien (vgl. Mudde/Rovira Kaltwasser 2019, 33). In die nicht-gewählten – und nach Ansicht der Populisten, ohne politische Legitimität ausgestatteten – Institutionen bestehe somit ein tiefes Misstrauen, was in der Konsequenz nach Ansicht von Mudde und Rovira Kaltwasser zu einem demokratischen Extremismus oder einer illiberalen Demokratie führen kann (vgl. 2019, 127). Grundsätzlich lässt sich behaupten, dass „[p]opulistische Parteien [oder Populisten allgemein] zur liberalen Demokratie in einem komplexen Verhältnis stehen. Sie üben Kritik am Liberalismus/Konstitutionalismus sowie an den Institutionen und Praktiken repräsentativer Demokratie, sind aber nicht grundsätzlich außerhalb des demokratischen politischen Spektrums zu verorten, wie dies bei den extremistischen Akteuren der Fall ist“ (Rensmann 2006, 66).

4.3 Populismus als belebendes Element

Es gibt nicht nur Töne, die im Populismus eine fundamentale Bedrohung der liberalen Demokratie sehen, sondern es lassen sich in der wissenschaftlichen Diskussion auch Stimmen entnehmen, die im Populismus ein belebendes Element für die Überwindung postdemokratischer und postpolitischer¹⁸ Zustände erkennen. Exemplarisch versteht Mouffe ausschließlich im Linkspopulismus eine Möglichkeit, die gewachsenen Verkrustungen in der modernen Demokratie zu lösen. Die Formierung zentraler Achsen in politischen Auseinandersetzungen sei ein belebendes Element der liberalen Demokratie. So schreibt sie: „Im Laufe der nächsten Jahre, [...] wird die zentrale Achse der politischen Auseinandersetzung zwischen einem rechtsgerichteten und einem linksgerichteten Populismus verlaufen“ (Mouffe 2019, 17). Sie erkennt in der populistischen Konstruktion des Volkes – einer gemeinsamen Mobilisierung zur Verteidigung von sozialer Gleichheit und sozialer Gerechtigkeit – ein wesentliches Element zur Bekämpfung fremdenfeindlicher und rechtspopulistischer Politik. Der Linkspopulismus sei ein wesentliches Element bei der Rückkehr zum Politischen (vgl. ebd.). Dabei ist Mouffe mit ihrer Annahme postpolitischer und postdemokratischer Zustände nicht allein. Auch Nancy Fraser sieht eine Möglichkeit – auch wenn sie nicht dezidiert von Linkspopulismus spricht –, die Hegemonie des neoliberalen Konsenses aufzubrechen, indem „[d]ie Linke sich der scheinbaren Alternative progressiven Neoliberalismus oder reaktionären Populismus verweiger[t]“ (2017b, 88). Denn die „Globalisierung bekommt dem Kapitalismus wesentlich besser als der Demokratie“ (Puhle 2017, 470). Vielmehr sei das Bündnis mit dem Neoliberalismus zur Bekämpfung des reaktionären Populismus abzulehnen. „Wir

18 Slavoj Žižek beschreibt eine Konsensdemokratie, in der grundsätzliche politisch-programmatische und ideologische Unterschiede nicht mehr bestehen. Er sieht bei diesen mangelnden Unterscheidungen die Fiktion einer Wahlmöglichkeit. So sei der gegenwärtige Zustand der Demokratie und die politische Situation als eine postpolitische Ära beschreibbar (vgl. Žižek 2003).

sollten nicht die Bedingungen akzeptieren, die uns von den politischen Klassen präsentiert werden, sondern uns schleunigst daran machen, sie umzudefinieren, indem wir den ungeheuren, ständig wachsenden Fundus an sozialem Ekel von der bestehenden Ordnung erkennen und fruchtbar machen“ (Fraser 2017a, 75). Fraser sieht in einem neuen Bündnis zwischen Emanzipation und sozialer Sicherung eine wesentliche Allianz zur „materiellen Voraussetzung eines guten Lebens für alle“ (2017a, 76). „In diesem Projekt [...] bedeutet Emanzipation nicht Diversifizierung der kapitalistischen Hierarchie, sondern ihre Abschaffung“ (Fraser 2017a, 75–76). Während Fraser lediglich die postpolitische und postdemokratische bzw. die neoliberale Hegemonie mithilfe einer linkspolitischen Alternative und neuen Allianzen überwinden möchte, ist Mouffe linkspopulistischen Elementen und Ideen gegenüber aufgeschlossen. Dabei leugnet Mouffe keineswegs die Gefahren, die von einer weiteren Polarisierung der politischen Lager und der grundlegenden Rückkehr des Politischen ausgehen. „Diese Rückkehr kann den Weg für autoritäre Lösungen freimachen – von Regimen, die die liberalen, demokratischen Institutionen schwächen“ (Mouffe 2019, 17). Trotzdem könne diese Rückkehr auch zu einer Ausweitung der demokratischen Werte führen (vgl. ebd.). Es hängt davon ab, „welchen politischen Kräften es gelingen wird, die derzeitigen demokratischen Forderungen zu hegemonialisieren, und welche Art von Populismus aus dem Kampf gegen die Postpolitik siegreich hervorgehen wird“ (Mouffe 2019, 17–18).

Ebenso sieht Manow im Populismus ein Instrument zur Thematisierung gegenwärtiger Schwächen des demokratischen Systems anstatt eines illiberalen Instruments zur Zerstörung der Demokratie. So schreibt er: „Die Populisten sind nicht das Problem der repräsentativen Demokratie. Sie zeigen nur an, dass sie eines hat. [...]. Momentan scheinen sich jedoch alle auf die Überbringer der schlechten Nachrichten einzuschließen“ (2020, 23). Daher kann der Populismus auch als ein berechtigtes Symptom einer tieferen Krise der repräsentativen Demokratie verstanden werden. Weiter schreibt Manow, der Populismus – im Sinne der Psychoanalyse Freuds

– könne als eine „Rückkehr des Verdrängten“ (2020, 51) gesehen werden, indem zuvor der politische Souverän an die Ränder der politischen Arena verdrängt wurde und nun mithilfe des Populismus in die Mitte der politischen Kampfarena zurückkehrt (vgl. ebd.). Gerade diese sogenannte „Krise der Repräsentation [...] hat diesen Re-entry befördert, der den politischen Streit zunehmend von einem Streit innerhalb der Demokratie zu einem über die Demokratie hat werden lassen“ (Manow 2020, 21).

5 Jugend und Populismus

Bisher wurde sich in dieser Arbeit dem Phänomen des Populismus vornehmlich theoretisch sowie historisch angenähert. Dabei sind grundsätzliche Erklärungsansätze erarbeitet und aufgeführt worden, die ein tieferes wissenschaftliches Verständnis für das Phänomen des Populismus vermitteln. Es wurde auch eine Diskussion darüber geführt, welche soziokulturellen und ökonomischen Schichten der Gesellschaft eine besondere Affinität zum Populismus hegen. Eine demographisch jüngere gesellschaftliche Gruppe dagegen, die bisher weniger in den wissenschaftlichen und den medial-öffentlichen Fokus geriet und in der politischen Diskussion um den Populismus bisher ausgenommen wurde, bildet den Kern dieses Kapitels. Es wird nun spezifisch die Jugend in den Mittelpunkt gerückt und dezidiert als – wie die Shell Jugendstudie und die Thüringischen Landtagswahlen verdeutlichen – populismusaffines Wähler- und Unterstützerklientel beschrieben. Dabei wird auf die jüngeren Erkenntnisse und Ergebnisse der Jugend- und Wahlforschung zurückgegriffen, um das Verhältnis zwischen der Jugend und dem Populismus zu analysieren.

5.1 Blick in die Vergangenheit

Seit Anfang der 1990er Jahre rückt in der deutschen Diskussion die politische Gesinnung und politische Partizipation der Jugend in ein höheres politisches, mediales und wissenschaftliches Licht. Verantwortung dafür tragen verschiedene politische Ereignisse, wie beispielweise die von einer jugendlichen Minderheit begangenen rassistischen und neonazis-

tischen Ausschreitungen und Übergriffe in Rostock Lichtenhagen und Hoyerswerda 1992 oder die in Westdeutschland begangenen Gewalttaten in Solingen 1993 und Mölln 1992. Hier traten hauptsächlich der politische Rechtsextremismus und die fortlaufende Kaskade von Gewaltexzessen der rechtsgerichteten Jugendlichen in den Vordergrund (vgl. Langebach 2016)¹⁹. Andererseits trat seit den 1980er Jahren vermehrt in der politischen und medialen Öffentlichkeit sowie in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur der Großteil der Jugendlichen dezidiert durch eine politische Interessenlosigkeit in Erscheinung. Ihnen wurde grundsätzlich eine allgemeine Politikverdrossenheit unterstellt. So wurde dies weniger an dem Interesse bezüglich politischer Sachfragen festgemacht, als vielmehr an einer sinkenden Wahlbeteiligung und dem verminderten allgemeinen politischen Interesse sowie der sinkenden Partizipation der Jugendlichen an politischen Organisationen und Institutionen. Die Partizipation der Jugendlichen an politischen Wahlen und ihr sinkendes Engagement in Parteien, Gewerkschaften und Jugendverbänden blieb auf einem konstant niedrigen Niveau. Trotzdem kann von einer grundsätzlichen Verdrossenheit in den 1980er und 1990er Jahren keine Rede sein. Vielmehr sehen Aydin Gürlevik u. a. einen Hauptgrund darin, dass „[d]er Themen- und Interessensschwerpunkt [...] von Zeit zu Zeit je nach Themenkonjunktur sowie gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen [schwankt], so dass von einer generellen Politikverdrossenheit oder einem grundsätzlichen Desinteresse von Jugendlichen an Politik nicht gesprochen werden kann“ (2016, 17). Ähnliche Phänomene lassen sich auch in der Gegenwart beobachten.

19 Langebach weist zu Recht auch darauf hin, dass der Rechtsextremismus kein ausschließliches Phänomen der Jugend ist. Vielmehr würde eine Begrenzung des Rechtsextremismus auf die Jugend eine Verharmlosung des Rechtsextremismus bedeuten (vgl. 2016, 376).

5.2 Blick in die Gegenwart

Im 21. Jahrhundert lässt sich ebenso ein diffuseres wie differenziertes Bild der Jugend und ihrer politischen Überzeugungen und ihres Engagements zeichnen.²⁰ So schreiben die Autoren der Sinus-Jugendstudie, dass seit den 1980er Jahren eine Distanz der Jugendlichen zu den institutionalisierten Erscheinungsformen der Politik ein regelmäßiger Befund der Jugendforschung sei (vgl. Calmbach u. a. 2020, 390). Heute jedoch könne keine Rede mehr von einer allgemeinen gleichgültigen Distanz der Jugendlichen gegenüber der (Welt-)Politik sein. Exemplarisch kann anhand der Fridays for Future-Bewegung (FFF) die zunehmende Politisierung der Jugendlichen rekonstruiert werden. „Fast scheint es, als würde die Gesellschaft zurzeit einen Paradigmenwechsel erleben“ (ebd.), indem Jugendliche aktiv und vermehrt, organisiert und unorganisiert an politischen Entscheidungsprozessen und gesellschaftlichen Zukunftsentwürfen partizipieren wollen.

Ebenso lässt sich nach Ansicht von Ursula Hoffmann-Lange und Martina Gille ein gegenwärtig verändertes Demokratieverständnis der Jugend diagnostizieren. So schreiben die Autorinnen, es ließen sich drei empirische Konstanten herausarbeiten, die das veränderte Demokratieverständnis symbolisieren. Zum einen kann wie in der Vergangenheit eine stagnierende bis sinkende Wahlbeteiligung der Jugendlichen nachgewiesen werden. Es kann ebenso eine verstärkte Kritik und Distanz gegenüber dem regulären politischen Geschehen rekonstruiert werden. Drittens erkennen die Autoren eine gestiegene Protestkultur der Jugendlichen in Bezug auf poli-

20 Auch in den gegenwärtigen medialen, politischen und wissenschaftlichen Diskussionen bleibt das Thema Rechtsextremismus bei Jugendlichen ein bedeutendes. Dabei tritt die in den 1990er Jahren noch vorherrschende und klassische rechtsextremistische Jugendkultur der Skinheads in den Hintergrund. Vermehrte Aufmerksamkeit wird vor allem der modernen Jugendbewegung und der Jugendbewegung der Neuen Rechten „Die Identitäre Bewegung“ zuteil (vgl. Bruns u. a. 2018) und auch dem zumeist jugendlichen Rechtsextremismus in der Ultras- und Hooligans-Szene deutscher Fußballvereine wird eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Blaschke 2016).

tische Forderung (vgl. Hoffmann-Lange/Gille 2016, 195). Die Jugend wendet sich somit von den herkömmlichen Teilhabebewegen, wie Wahlen oder Parteien, ab und setzt auf Formen direkter Beteiligung, wie Proteste und außerparlamentarische Bewegungen. Daher besteht die Frage, inwieweit überhaupt noch politisches Interesse der Jugendlichen ausschließlich an Wahlbeteiligungen festzumachen ist. Vielmehr sollten multiple Faktoren für die Erforschung des Politikinteresses der Jugendlichen herangezogen werden.

5.3 Auswertungen der Shell Jugendstudie

Einen Ausschnitt für die gegenwärtige ökonomische Lage sowie für die kulturellen, religiösen und politischen Auffassungen der Jugend bildet die in Politik, in der Wissenschaft und in den Medien bedeutende und breit rezipierte im Jahr 2019 erschienene Shell Jugendstudie. Wie aus den Erfahrungen der Handhabung mit den Analysen vorheriger Shell Jugendstudien erkennbar ist, werden die Studien schon fast traditionell in der Jugendforschung breit diskutiert und rezipiert, was zumindest ansatzweise den gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Stellenwert der Shell Jugendstudien verdeutlicht. Dabei entsteht die Studie ebenso traditionell mit dem Anspruch, ein diverses und differenziertes Bild von der Jugend im 21. Jahrhundert zu zeichnen.

Für diese Arbeit ist jedoch lediglich der Forschungsteil der Shell Jugendstudie von Relevanz, der die vielseitigen politischen Überzeugungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ins Blickfeld nimmt. Die Autoren der Shell Jugendstudie von 2019 erkennen in Teilen der Jugend eine deutlich politischere Generation. Deckungsgleich mit den vorherigen Erkenntnissen „dokumentiert auch [die Shell-Studie] eine erhöhte Engagement- und Artikulationsbereitschaft unter den politisch interessierten Jugendlichen, aber keinen weiteren, gar sprunghaften Anstieg des politischen Interesses bei den Jugendlichen insgesamt“ (2020, 323). In Anbetracht der Erkenntnisse muss von einer unterschiedlichen politischen Ar-

tikulationsbereitschaft der Jugendlichen ausgegangen werden. Das politische Interesse der Jugendlichen kann daher nicht pauschalisiert werden, sondern es muss eine differenzierte Betrachtung erfolgen.

Eine Besonderheit der Shell Jugendstudie aus 2019 ist entgegen der Shell Jugendstudien vorheriger Jahre, dass die aktuelle Studie erstmalig dezidiert die fortschreitenden populistischen Tendenzen in der Jugend fokussiert. Daher lautet eine Teilfrage der Studie, „wieweit Jugendliche in Deutschland populistische Verhaltens- und Denkmuster übernommen haben und ob die Ausbreitung populistischer Denkweisen zugleich zu einer Spaltung innerhalb der jüngeren Generation geführt hat“ (Shell Deutschland Holding 2020, 76–77). Die Affinität der Jugendlichen zum Populismus wird empirisch anhand von typischen populistischen Aussagen rekonstruiert.

Zuvor sollte jedoch noch das grundlegende Verständnis des Populismus in der Jugendstudie verdeutlicht werden. Für die Autoren der Shell Jugendstudie gibt es einige typische Merkmale des Populismus, wie die Simplifizierung komplexer Zusammenhänge (Anti-Intellektualismus) oder die Berufung auf einen gesunden Menschenverstand (Anti-Politik, Personalisierung der Politik). Ergänzend dazu erkennen die Autoren die Mobilisierung von Ressentiments und Vorurteile gegenüber anderen (Polarisierung) und die Enthüllung vermeintlicher Verschwörungen (Institutionsfeindlichkeit) als konstitutive Elemente des Populismus an (vgl. Shell Deutschland Holding 2020, 76). Die theoretische Basis liegt in den Ausarbeitungen von Priester, so schreiben die Autoren: „Unter Populismus ist laut Karin Priester keine kohärente Ideologie zu verstehen, sondern eine kommunikative Strategie, mit der bestimmte Vorstellungen, Bilder und Narrative in Abgrenzung zu Anderen (Gegnern) durchgesetzt werden sollen“ (ebd.)²¹.

21 Ein wesentlicher Kern des Erklärungsansatzes – beispielsweise wie von Priester in Kapitel 3.1 – wird nicht berücksichtigt, auch weitere Ansätze werden entweder verkürzt oder gar nicht beachtet. Daher ist die theoretische Basis in der Shell Jugendstudie bezüglich des Populismus stückhaft.

In der aktuellen Jugendstudie werden Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren eine Liste an Statements vorgelegt, die mit typischen zeitgenössischen populistischen Aussagen in Verbindungen gebracht werden können. In einem ersten Schritt wird grundlegend zwischen den Gruppen der Kosmopoliten (12%), der sogenannten Weltoffenen (27%), der Nichteindeutig-Positionierten (28%) und Populismus-Geneigten (24%) sowie der Nationalpopulisten (9%) unterschieden. Die daraus resultierenden Ergebnisse verdeutlichen wie und in welchem Ausmaß populistische Argumentationsmuster bei den Jugendlichen auf Zustimmung treffen. In einem zweiten Schritt wird die Populismusaffinität anhand der formalen Bildungsabschlüsse gegliedert. Es wird zwischen Abitur/FH-Reife, Mittlere Reife/Realschule und Hauptschulabschluss unterschieden.

Dabei kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass eine erhöhte Affinität zum Populismus besteht, je niedriger der formale Bildungsabschluss ist. Das heißt, in der ersten Gruppe (Abitur/FH-Reife) ist eher kosmopolitische Einstellungen verbreitet sind und die Mitglieder in der dritten Gruppe (Hauptschulabschluss) sind eher geneigt sind, populistischen Agitationen zuzustimmen. Darüber hinaus finden auch soziale Herkunft sowie geschlechtliche Unterschiede in der Studie ihre Berücksichtigung. So lässt sich erkennen, dass der Anteil kosmopolitischer Denkmuster bei Jugendlichen steigt, je höher die Herkunftsschicht ist. Und: Es seien bei weiblichen Jugendlichen kosmopolitische Denkmuster häufiger verbreitet (41%) als bei männlichen Jugendlichen (37%).

5.4 Auswertung der Landtagswahlen in Thüringen

Ein weiteres Indiz für gestiegene populistische Tendenzen der Jugend ist die Landtagswahl in Thüringen im Jahr 2019. Auch wenn Wahlen nicht als erstes politisches Artikulationsinstrument der Jugendlichen betrachtet werden und Jugendliche mit keinem oder mit einem passiven Wahlrecht keine Berücksichtigung finden, so sind Wahlen dennoch weiterhin ein

hilfreiches und objektives Mittel zur Feststellung politischen Interesses und parteipolitischer Affinitäten.

Die Ergebnisse der Forschungsgruppe Wahlen lassen eine erhöhte Neigung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur rechtspopulistischen AfD bei der Landtagswahl 2019 in Thüringen²² erkennen (vgl. 2019a)²³. Der Befund der Forschungsgruppe bestätigt damit die zuvor beschriebenen Befunde der Shell Jugendstudie, dass die Jugend als starke populistische – in diesem Falle rechtspopulistische – Wählerschaft akquiriert werden kann. So titelte der *Tagesspiegel* konsequenterweise mit Berufung auf die Daten der Forschungsgruppe Wahlen: „Landtagswahlen 2019 in Ostdeutschland: Nirgendwo wählte die Jugend so rechts wie in Thüringen“ (Reuter 2019). Grundsätzlich können die Ergebnisse der Landtagswahl in Thüringen nicht verallgemeinert und auf ganz Deutschland übertragen werden. Es gilt, die geographischen, demographischen und sozialen Besonderheiten des Landes Thüringen zu berücksichtigen. Gleichwohl kann eine Landtagswahl in einem Bundesland interessante Hinweise bieten. Die Landtagswahl zeigt eine hohe Wählerschaft junger Menschen zwischen 18 und 29 Jahren – entgegen der Shell Jugendstudie wird aufgrund der Wahlberechtigung die Altersspanne anders bestimmt –, die der rechtspopulistischen AfD den höchsten Stimmenanteil von 25% in der Altersgruppe bescherten. Im Vergleich konnten die Wahlgewinner der Linkspartei nur den zweiten Platz mit 23% in der beschriebenen Wählergruppe für

22 Der thüringische Landesverband der AfD, ebenso wie der brandenburgische Landesverband der AfD, bildet einen Sonderfall in der AfD. In den genannten Landesverbänden mehrten sich nach Einschätzungen des Verfassungsschutzes die Erkenntnisse, dass der – zwar aufgelöste, aber dennoch machtvolle – rechts-extremistische „Flügel“ in der thüringischen und brandenburgischen AfD deutlich an Einfluss gewinnt (vgl. *tagesschau* 2020). Der sogenannte „Flügel“ war die Selbstbezeichnung der nationalistischen Strömung innerhalb der AfD (vgl. Decker/Neu 2018, 168).

23 Die Zahlen der Forschungsgruppe Wahlen resultieren aus telefonischen Befragungen 1.628 zufällig ausgewählter thüringischer Wahlberechtigter in der Woche vor der Wahl. Am Wahltag wurden mit weiteren 18.808 Wählern und Wählerinnen Befragungen durchgeführt (vgl. 2019b).

sich beanspruchen. Die Grünen, die vornehmlich auf Bundesebene mit progressiver Jugendlichkeit punkten, konnten nur abgeschlagene 11% für sich beanspruchen.

6 Jugend als Lebensphase

Im vorherigen Abschnitt wurden die aktuellen politischen Einstellungen Jugendlicher ins Blickfeld genommen und diese als spezielle politische Gruppe in der Diskussion um den Populismus definiert. Bisher wurde vorwiegend die vorhandene Affinität Jugendlicher gegenüber populistischen Agitationen herausgehoben. Dennoch ist nur wenig über die Besonderheit der Jugend und deren Unterschiede zu anderen Abschnitten und Phasen des Lebens diskutiert worden. Es gilt nun, die Jugend als Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein anzusiedeln und die Besonderheit der Jugend als Lebensphase in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei lässt sich die Lebensphase Jugend nicht ausschließlich auf eine politische Besonderheit reduzieren, sondern findet ebenso in einer speziellen Jugendkultur, in einem gesonderten Konsumverhalten, als separat betrachtetes Rechtssubjekt, in der Formierung jugendorientierter Organisationen und als biologische Phase der menschlichen Entwicklung ihre gesonderte Berücksichtigung.

6.1 Die Lebensphase Jugend

Die Jugend wird als spezifische Lebensphase im Verlaufe eines Lebens beschrieben. Auch Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel sehen die Jugend als einen biologischen, psychischen und biografischen Abschnitt, der eine bedeutende Phase im Lebenslauf eines Menschen einnimmt (vgl. 2012, 11). Es ist zu berücksichtigen, dass „[w]ie alle anderen Lebensphasen auch [...] die Jugend nicht allein durch die körperliche Entwicklung definiert [wird], sondern zugleich durch kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökologische Faktoren beeinflusst“

wird (Hurrelmann/Quenzel 2012, 11). Die Jugendphase findet in multiplen soziopolitischen, ökonomischen und kulturellen Feldern des gesellschaftlichen Lebens eines Menschen ihre spezielle Bedeutung. Ob es die adoleszenten Ablösungskämpfe von der Kernfamilie sind, die beispielsweise in spezieller Jugendliteratur und Filmen sowie in Elternratgebern zum Kernthema familiärer Sozialisationsprozesse erhoben werden, oder ob es die medial periodisch aufkeimende Thematisierung von Jugenddelinquenz ist, die zum Feld politischer Diskussion erhoben wird. Daher ist die Lebensphase Jugend ein kontinuierlicher Schwerpunkt beispielsweise soziopolitischer, kultureller und familiärer Diskurse.

Ebenso kann eine zeitliche Eingrenzung der Lebensphase Jugend im menschlichen Leben aus verschiedenen Perspektiven geschehen. Darüber hinaus kann es interkulturell und zivilisatorisch zu unterschiedlichen Definitionen kommen. Aus Gründen der praktischen Operierbarkeit sollten lediglich die westeuropäischen und sozialwissenschaftlichen Positionen und Perspektiven der Eingrenzung der Altersspanne ausreichen und fortführend beschrieben werden. Der Vollständigkeit halber gibt es neben der sozialwissenschaftlichen Perspektive noch eine rechtliche, biologische Eingrenzung, die definiert, welche Lebensjahre eines menschlichen Lebens als Phase der Jugend zugeschrieben werden können. Exemplarisch für eine sozialwissenschaftliche Eingrenzung kann die zuvor schon beschriebene Shell Jugendstudie herangezogen werden. Die Jugendstudie definiert die Phase der Jugend beispielsweise im Alter zwischen 12 und 25 Jahren (vgl. Shell Deutschland Holding 2019, 325). In diesem Sinne ist die Phase der Jugend erst mit Beendigung der ökonomischen Abhängigkeiten von der Kernfamilie und staatlichen finanziellen Ausbildungsleistungen und der vollkommenen Übernahme der gesellschaftlichen Verantwortungsrolle des einzelnen Menschen beendet. Dabei geht es in diesem Abschnitt nicht darum, eine abschließende Definition der Jugend zu erarbeiten und die Phase der Jugend in feststehende Lebensjahre einzugrenzen. Vielmehr ist es das Ziel, die Besonderheiten der Lebensphase Jugend zu beschreiben beziehungsweise die Positionen der Jugendlichen

in multiplen Bereichen der Gesellschaft zu skizzieren. Daher wird nachfolgend auf eine abschließende Definition der Jugend und eine Eingrenzung der Jugend in Lebensjahren verzichtet. Es wird sich lediglich unter Vorbehalt und aus Gründen der Vereinfachung der oben angeführten Definition und Einordnung der Shell Jugendstudie angeschlossen.

6.2 Jugend und Sozialisation

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive ist die Phase der Jugend besonders bedeutend und findet daher in der sozialwissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung gesonderte Berücksichtigung. Beginnend mit den sozialkonstruktivistischen sozioanthropologischen Grundlagen der menschlichen Sozialisation von Peter Berger und Thomas Luckmann bis hin zur metatheoretischen Analyse der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann und Bauer wird dem Wesenskern der Jugendsozialisation rudimentär auf den Grund gegangen.

Berger und Luckmann unterscheiden in ihrem Buch *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* zwischen einer Primären Sozialisation und einer Sekundären Sozialisation (vgl. 2016). Als Primäre Sozialisationsebene definieren die Autoren die Phase der Kindheit. Als sekundäre Phase der Sozialisation definieren Berger und Luckmann die Lebensphase der Jugend sowie darüber hinaus die Phase des Erwachsenseins. „Die primäre Sozialisation ist die erste Phase, durch die der Mensch in seiner Kindheit zum Mitglied einer Gesellschaft wird. Sekundäre Sozialisation ist jeder spätere Vorgang, der eine bereits sozialisierte Person in neue Abschnitte der [...] Welt ihrer Gesellschaft einweist“ (Berger/Luckmann 2016, 141). Damit ist eine Sozialisation gemeint, in der „der Einzelne eine Welt übernimmt, in der Andere schon leben“ (Berger/Luckmann 2016, 140). Sozialisation ist also der Eintritt und die Übernahme allgemeiner sozialer weltlicher Normen, darüber hinaus deren Internalisierung, Habitualisierung

und Objektivation²⁴. So schreiben Berger und Luckmann weiter: „Nur wer diesen Grad der Internalisierung von Welt erreicht hat, ist Mitglied der Gesellschaft. Der ontogenetische Proze[ss], der das zustande bringt, ist die Sozialisation, die damit als die grundlegende und allseitige Einführung des Individuums in die [...] Gesellschaft oder eines Teiles einer Gesellschaft bezeichnet werden kann“ (Berger/Luckmann 2016, 140–141). Wie zuvor beschrieben kann die Lebensphase der Jugend als sekundäre Sozialisationsebene beschrieben werden – oder zumindest temporär in die Phase der sekundären Sozialisationsebene angesiedelt werden, indem die in der primären Stufe erworbenen, internalisierten und habitualisierten als selbstverständlich erachteten sozialen Konventionen nun vom Jugendlichen als schöpferische Möglichkeiten und Spielräume einer neuen sozialen Konstruktion genutzt werden können (vgl. Hurrelmann/Bauer 2018, 42). „Zwar müssen sie sich mit der ihnen nahegelegten Wirklichkeitskonstruktion auseinandersetzen, doch haben sie die Möglichkeit, ihrerseits eine eigene Konstruktion der Wirklichkeit zu erstellen“ (Hurrelmann/Bauer 2018, 42). Darüber hinaus findet in dem Übergang von der Phase der Kindheit zu der Phase der Jugend eine schleichende Ablösung von der Kernfamilie als prägende Sozialisationsinstanz statt, hin zu außerfamiliären Sozialisationsinstanzen wie sozialen Gruppen und Organisationen, beispielsweise die Peer-Group, die Schule oder Vereine. Dies hat zur Konsequenz, dass der fortlaufende Prozess der Sub-

24 Ich möchte hier auf die Definition der Objektivation von Berger und Luckmann zurückgreifen. Jede soziale Welt ist die Welt als subjektives menschliches Produkt, dabei ist die Hervorbringung dieser Welt ein kollektiver dialektischer Prozess der Beziehung zwischen den Menschen. „Das bedeutet: der Mensch – freilich nicht isoliert, sondern inmitten seiner Kollektivgebilde – und seine gesellschaftliche Welt stehen miteinander in Wechselwirkung“ (Berger/Luckmann 2016, 65). Die sozial konstruierte Welt wird im Prozess der Sozialisation internalisiert und zur objektiven Wirklichkeit. Objektivation ist, verkürzt und vereinfacht gesagt, die Internalisierung der subjektiven Welt hin zur objektiven Wirklichkeit. Zusammenfassend schreiben die Autoren: „Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt“ (ebd.).

jektivierung im besten Falle eine gesteigerte Autonomie von der Kernfamilie und den Übergang mit Pflichten und Anforderung der historisch gewachsenen sozialen Normen und des sozialen Gefüges zur Folge hat.

Hurrelmann und Bauer formulieren das sozio-psychologische Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Das Modell bezieht und konzentriert sich prinzipiell auf die Wechselbeziehung zwischen den körperlichen und psychischen Dispositionen (Anlagen) sowie sozialen und ökologischen Bedingungen (Umwelt) der Persönlichkeitsentwicklung. Das beschreiben Hurrelmann und Bauer anhand zweier wesentlicher Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung. Zum einen sehen sie das Individuum und seinen Umgang mit den Anforderungen der sozialen Umwelt und deren sozialen Normen und Rollengefüge und zum anderen die ökologischen und sozialen Bedingungen des Umfelds des Individuums als konstitutiv für eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung an. Diese Wechselbeziehung zwischen der Anforderung der sozialen Welt an das Individuum und den Bedingungen des sozialen Umfeldes kann Aussagen und Erkenntnisse über die Verbindung und Beeinflussung auf die Persönlichkeitsstruktur eines Menschen geben (vgl. Hurrelmann/Bauer, 2018, 98). Für Hurrelmann und Bauer ist Sozialisation daher im Wesentlichen ein Prozess der individuellen Persönlichkeitsentwicklung.

Sozialisation bezeichnet den das ganze Leben lang anhaltenden Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Persönlichkeitsentwicklung wird verstanden als produktive Verarbeitung der inneren Realität von körperlichen und psychischen Dispositionen und der äußeren Realität aus sozialer und psychisch-räumlicher Umwelt. Der Prozess der Verarbeitung der inneren und äußeren Realität ist produktiv, weil es sich hierbei nicht um einen passiven Vorgang, sondern um eine dynamische und aktive Form von Tätigkeit handelt, auch wenn sie im Bewusstsein eines Menschen nicht immer präsent ist (2018, 99).

Hurrelmann und Bauer beschränken sich in ihrem Modell der Persönlichkeitsentwicklung nicht wesentlich auf die Ju-

gend als Ort der Sozialisation, sondern bezeichnen die Persönlichkeitsentwicklung als einen Prozess des ganzen Lebens. Trotzdem ist auch in diesem Ansatz die Phase der Jugend eine wesentliche und spezielle Phase der Sozialisation.

Schließlich sehen auch Detlef Garz und Uwe Raven in Zusammenarbeit mit Ulrich Oevermann die Phase der Jugend als prägende Phase der menschlichen Sozialisation. Die Jugend wird in der Wissenschaft auch als Phase der Adoleszenz bezeichnet. In der Phase der Adoleszenz findet neben der körperlichen Entwicklung der wesentliche psychische und soziale Ablösungsprozess von der Kernfamilie statt. Dieser Ablösungsprozess ist von hoher individueller Bedeutung, da Jugendliche in dieser Phase als werdende autonome Subjekte eigene Wege ausprobieren. Dabei kann der Prozess der Ablösung „[n]icht selten [...] zu erheblichen Umwegen in einer biographischen Entwicklung [führen], wenn z. B. einem speziellen Ideal bedingungslos gefolgt wird, das dann – auf besserer Einsicht beruhend – spät, aber nicht zu spät aufgegeben wird“ (Garz u. a. 2015, 86–87). Gleichwohl verdeutlichen diese Umwege die besondere Bedeutung der Adoleszenz für die individuelle Entwicklung junger Menschen und ihrer Zukunft, indem Umwege weniger als Abwege und vielmehr als Testphasen jugendlicher Entwicklung gesehen werden. So schreiben Garz et al. abschließend: „In diesem [...] Moratorium ist es die Aufgabe des jugendlichen Menschen, eine stabile Identität zu entwickeln, die es ihm letztlich ermöglicht, einen – seinen Vorstellungen entsprechenden – Platz in der Gesellschaft zu finden und zu behaupten“ (2015, 86).

6.3 Zur Lage der Jugend heute

Fortfolgend werden die Ausprägungen, Besonderheiten und Anforderungen der Jugend im 21. Jahrhundert geschildert. Dabei wird sich im Wesentlichen auf den Erklärungsansatz von Ulrich Beck und seiner These der Individualisierung berufen.

Die Individualisierungsthese von Ulrich Beck nimmt zwar nicht dezidiert die Jugend in das Blickfeld, sondern konzentriert sich auf die allgemeinen Modernisierungstendenzen und Transformationsprozesse in der Zweiten Moderne, aber nichtsdestotrotz unterliegt auch die Jugend, ebenso wie die Gesellschaft insgesamt, diesen Modernisierungs- und Transformationsprozessen. Daher kann die These Becks einen erkennbaren Erklärungsgehalt für ein vertieftes Verständnis für die Lebenslage von Jugendlichen leisten. Beck diagnostiziert grundsätzlich ein Verschwinden sozialverbindender klassenkultureller Schicksale in der zweiten Moderne. Beck schreibt: „Heute ist dieses übergreifende Erfahrungs- und Kontrollband eines klassenkulturell geprägten Sozialmilieus vielfältig gebrochen, und der einzelne muß, auf sich gestellt, die Elemente eines Klassenschicksals erst in seinem eigenen Leben entdecken“ (1986, 129). Dabei werden subjektive Identitätskonstruktionen und individuelle Sinnstiftung, die zuvor maßgeblich durch Klassenschicksale determiniert sind, Grundlage eines individuellen Konstruktionsauftrags in der Zweiten Moderne. Der Einzelne ist angehalten sich selbst zu erfinden. Reinders bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

Eine der Beck'schen Thesen besagt, dass sich traditionelle Milieubindungen auf dem Weg von der modernen zur postmodernen Gesellschaft sukzessive auflösen und dadurch soziale Zugehörigkeiten für Menschen an Trennschärfe verlieren. Durch diesen Prozess, den Beck Individualisierung nennt, nehmen die Bezugspunkte für die eigene Identitätsentwicklung im sozialen Nahraum ab und die Anforderungen an die eigenständige Erarbeitung der Identität nehmen hierdurch zu (Reinders 2016, 96–97).

Infolgedessen finden eine Ausdifferenzierung und Pluralisierung der jugendlichen Lebensentwürfe statt. Die determinierenden und strukturierenden sozialen Klassen- und Milieuanbindungen sind abgebaut, das heißt Identitätskonstruktionen sind ausschließlich eine individuelle Anforderung. Individuen müssen ihre Biografien selbst herstellen, daher spricht Beck

von sogenannten Bastelbiografien. Unumgänglich werden neue Formen und Möglichkeiten der Identitätsstiftung gesucht. Dabei spielen unterschiedliche Formen wie Konsum, Jugendkultur, Leistung oder ähnliche die maßgebende Rolle für eine zu bastelnde Identität. Koppetsch erkennt drei wesentliche Punkte in dieser Perspektive, die den Prozess der Individualisierung vorantreiben. Zum Ersten würde die steigende geographische und soziale Mobilität durch prosperierenden Wohlstand und gestiegene Bildungsmöglichkeiten eine Herauslösungsdimension aus der angestammten sozialen Herkunft darstellen (vgl. Koppetsch 2010, 226). Die zweite Dimension entsteht aus der Konsequenz, dass „Lebenslagen und Lebenschancen nicht mehr in erster Linie durch Kollektivschicksale, durch ‚Klasse und Stand‘, sondern durch *Märkte*, strukturiert“ (Koppetsch 2010, 226, Hervorh. i. Orig.) sind. Als dritte Dimension beschreibt Koppetsch, dass es nun zur Herausbildung eines Modells kommt, dass vornehmlich subjektive Lebensführung von Nöten ist, da der Einzelne aus klassenspezifischen Zwängen und Bindungen entlassen wird und der Lebensweg als persönliches Schicksal betrachtet wird (vgl. Koppetsch, 226).

Ergänzend zu der These der Individualisierung identifizieren Hurrelmann und Quenzel in den kulturellen, ökonomischen und sozialen Veränderungen eine schleichende Strukturveränderung der Lebensphasen im Allgemeinen (vgl. 2012, 16). Die Ränder und Übergänge der Lebensphase verfransen und verschwimmen. Ähnliches betrifft auch die Teile der Jugendphase, die sich bis in die Phase der Kindheit ausdehnen. Diese Veränderung sowie Ausdehnung der Lebensphase der Jugend stellt ein Novum in der Moderne dar, denn „[i]m Unterschied zu den 1950er Jahren ist das Erwachsenenalter damit zum ersten Mal in Gefahr, nicht mehr das lebensperspektivische Zentrum der Biografie, sondern nur ein Abschnitt der Lebensgestaltung unter vielen zu sein“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, 16). Die Phase der Jugend dehnt sich aus und unterminiert das Zentrum des Erwachsenseins. Vielmehr beschränkt sich somit die Lebensphase des Erwachsenseins auf eine unter vielen Phasen. Exemplarisch kann dies anhand

der Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten verdeutlicht werden. Indem eine höhere Anzahl an jungen Menschen an den universitären Ausbildungseinrichtungen partizipieren und dadurch mehr Jugendliche zeitintensivere Bildungspflichten eingehen. „Die Übernahme von Verpflichtungen im Arbeits- und Familienleben entspricht nicht mehr den traditionellen Zeitplänen des Lebenslaufs. Für diese ausgedehnte Phase des Jugendalters hat sich in der Pädagogik und [in Teilen der Soziologie] der Begriff der ‚Post-Adoleszenz‘ eingebürgert“ (Schader Stiftung 2004). Darüber hinaus bleibt eine grundsätzliche finanzielle Schwäche, bedingt durch das Voll- oder Teilzeitstudium und eine finanzielle Abhängigkeit von familiären und staatlichen Unterstützungs- und Transferleistungen, bestehen, die lang andauern kann.

7 Jugendpolitische Bildung

Bevor es zum endgültigen Versuch kommt, die einführende Fragestellung der Arbeit zu diskutieren, ob der Populismus eine normative Herausforderung der jugendpolitischen Bildung ist, werden zuvor noch weitere für die Fragestellung relevante Begrifflichkeiten und Theorien einführend umrissen und diskutiert. Dabei rücken die Politische Bildung und die spezifische Form der jugendpolitischen Bildung in den Vordergrund.

Es wird zwischen zwei differenten Formen der Politischen Bildung unterschieden. Die Politische Bildung, die in der Schule stattfindet, beziehungsweise die schulische Politische Bildung sowie die zumeist offenen und sich auf freier Organisationsebene befindenden Formen der außerschulischen jugendpolitischen Bildung, die nicht immer gleichermaßen mit einer gezielten und organisierten Politischen Bildung assoziiert wird. Trotzdem findet „Politische Bildung [...] in Deutschland nicht nur in der Schule, sondern auch in einem breit und plural aufgestellten Feld außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung statt“ (Rappenglück 2018, 56).

Bevor es jedoch zur spezifischen Form der jugendpolitischen Bildung kommt, wird einleitend die Politische Bildung im Allgemeinen skizziert und diskutiert. Anschließend daran wird sich dem thematischen Schwerpunkt der Arbeit gewidmet: die jugendpolitische Bildung und ihre spezifische Organisationsform in der breiten Landschaft an freien Trägern und Verbänden, Parteien und Gewerkschaften sowie diversen anderen Organisationen jugendpolitischer Bildung gewidmet. Exemplarisch werden die praktischen Ziele der außerschulischen Politischen Bildung anhand des Beispiels der Bundeszentrale für Politische Bildung skizziert. Abschließend

wird der Begriff der Mündigkeit, sein Stellwert und seine Bedeutung für die Politische Bildung im Allgemeinen diskutiert.

7.1 Historische Referenzfolie der Politischen Bildung

Die Politische Bildung ist historisch und gegenwärtig immer ein Produkt ihrer Zeit und unterschiedlichen politischen, ökonomischen und sozialen Anforderungen und Verhältnissen unterworfen, die die Politische Bildung unermüdlich und mit immer neuen Herausforderungen konfrontieren. Exemplarisch kann hier die deutsche Geschichte dienen, in der „[j]eder Systembruch mit [...] einem fundamentalen Wandel der politischen Wertvorstellung und mit Krisenerfahrungen einher“ ging (Steinbach 2014, 19). Auch gegenwärtig ist die Politische Bildung mit den gesellschaftlichen Herausforderungen der Spätmoderne konfrontiert. Hier kann exemplarisch die zunehmende Polarisierung des politischen Diskurses und die Krise der Demokratie genannt werden. Die historischen Vorkommnisse dienen dabei als Auftrag und Warnung zugleich und müssen dementsprechend bei der Ausgestaltung der Politischen Bildung eine Berücksichtigung finden. Ebenso dienen die historischen deutschen Diktaturen weiterhin als eine relevante Referenzfolie und negatives Beispiel sowie Aufgabefeld der Politischen Bildung, um eine liberal demokratische Neugestaltung und Fortentwicklung der Politik, Erziehung und Bildung, des Sozialen sowie der Kultur zu verfestigen (vgl. Steinbach 2014, 20). Beispielsweise bildet die Bearbeitung des Rechtsextremismus der Gegenwart ein relevantes Arbeitsfeld der schulischen und außerschulischen sowie staatlichen und nicht staatlichen Politischen Bildung.

7.2 Struktur der Politischen Bildung in Deutschland

Bevor es jedoch zur vertieften Diskussion um die Politische Bildung der Gegenwart kommt, sollten noch einige Wesenskerne der Politischen Bildung beschrieben werden, beginnend

mit einer fachlichen Einordnung der Politischen Bildung. So ist diese nicht formal und ausschließlich auf eine prägende wissenschaftliche Disziplin zu begrenzen, sondern ist ein interdisziplinäres Forschungs- und Arbeitsfeld der Geschichts- und Politikwissenschaft, der Soziologie sowie der Pädagogik und spezifischer auch ein prägnantes Forschungs- und Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Vor allem in der Vermittlung eines politischen, historischen und sozialwissenschaftlichen Grundwissens mithilfe von didaktischen Konzeptionen, Konzepten und Methoden sowie in der praktischen Arbeit in Institutionen der Politischen Bildung sind Lehrer, Dozenten und Sozialarbeiter bedeutende Akteure. Auch bei der Gestaltung und Bearbeitung partizipativer Wege in Organisationen (z. B. Schülervertretung, Arbeitnehmervertretung) sowie bei der Befähigung des politisch zu Bildenden zur allgemeinen gesellschaftlichen Partizipation²⁵ (z. B. Wahlen, Parteien, Gewerkschaften, Verbände und NGOs) spielen Pädagogen eine wesentliche Rolle. Deshalb ist gerade „die politische Bildung [...] immer auch entscheidend geprägt [worden] durch Pädagogen, die in den jeweils vorangegangenen Epochen sozialisiert worden sind und im politischen und kulturellen Wandel neue Ansätze entwickeln und sich nicht zuletzt im Wandel selbst verändern mussten“ (Steinbach 2014, 18).

Die wesentliche Zielgruppe der Politischen Bildung ist nicht ausschließlich die Jugend, sondern sie zielt ebenso auf Kinder wie Erwachsene ab, auch wenn sich fortfolgend grundsätzlich auf die Jugend begrenzt wird. Exemplarisch für die

25 Partizipation bedeutet die Chance der Mitbestimmung der entsprechenden Entscheidungsbetroffenen bei einer Entscheidung. Die Entscheidungsbetroffenen sollen möglichst gleichermaßen an der Entscheidungsfindung teilhaben können (vgl. Sack 2019, 671). Dabei sei nicht zu vernachlässigen, dass Partizipation nicht gleichermaßen Emanzipation bedeutet, denn Partizipation „ist in ein umfassendes institutionelles Arrangement eingebettet und erkennbar sozial selektiv“ (Sack 2019, 674). Dies kann an institutioneller Bedingung in Form von bürgerlichen Rechten verdeutlicht werden. Ein Migrant oder eine Migrantin ist nicht gleich Staatsbürger und hat daher nicht gleichermaßen bürgerliche Rechte, z. B. das Wahlrecht inne (vgl. Sack 2019, 673). Daher ist der Partizipationsweg der politischen Wahl versperrt.

Diversität der Zielgruppen können der Sachkundeunterricht in der Grundschule für Kinder und die gewerkschaftlichen und parteiennahen politischen Fortbildungsmöglichkeiten für Erwachsene herangezogen werden. Das heißt neben der jugendpolitischen Bildung gerät auch die Politische Bildung im Kindesalter sowie im Erwachsenenalter in das Blickfeld einer politischen Bildungsforschung. Ebenso bedeutend ist die grundlegende örtliche Differenzierung der Politischen Bildung. Die Orte der praktisch betriebenen Politischen Bildung können ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal der Organisation der Politischen Bildung und ihrer Zielgruppe sein. „Politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene hat institutionell und organisiert zwei zentrale Lernorte: die schulischen und die außerschulischen (nachsulischen) Bildungsangebote“ (Hafeneger 2005, 282). Es wird also – neben der Zielgruppe – zwischen den Lernorten einer schulischen und außerschulischen jugendpolitischen Bildung unterschieden.

Die Vielfältigkeit der Organisationslandschaft und der Jugendverbände spielt eine ebenso bedeutende Rolle bei der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. Rappenglück 2018, 56). Die unterschiedlichen und autonomen Organisationen bilden eine Vielzahl und Vielfalt der Bildungsmöglichkeiten. „Je nach bildungspolitischem und normativem Verständnis des Trägers variiert auch das Verständnis politischer Bildung – zwischen dem engen und dem weiten Politikverständnis“ (Rappenglück 2018, 56). Es sind die unterschiedlichen konfessionellen, politischen und freien Träger der Jugendarbeit sowie Jugendverbände, die als Akteure in der Politischen Bildung agieren. Daher gilt: „[d]ie [...] außerschulische Bildung lässt sich nicht auf einen allgemeinverbindlichen Nenner bringen. Der Grund liegt in der für sich charakteristischen Pluralität der Träger und Organisationen“ (Hufer 2014a, 122). Dabei ist die jugendpolitische Bildung entgegen der schulischen Politischen Bildung, die zumeist in einem Zwangskontext der Schulpflicht und curricularen Strukturen stattfindet, von einer grundlegenden Freiheit der Teilnahme sowie einer Freiheit der Lehre geprägt. Die jugendpolitische Bildung findet zumeist in außerschulischen Arran-

gements von freien Trägern statt, daher gilt dort eine weitere Besonderheit der außerschulischen Politischen Bildung, nämlich die Freiheit der Trägerschaft (vgl. Ciupke 2014, 190).

7.3 Politische Bildung und Bildung in der Demokratie

In der nationalsozialistischen Diktatur diente die Politische Bildung vor allem als Indoktrinationsinstrument und gilt dabei als Exempel für eine fatale und antidemokratische Form der Politischen Bildung. Dabei zielten die nationalsozialistischen Entscheidungsträger mit Hilfe der Politischen Bildung darauf ab, „gläubige, opferbereite und leicht für ihre Ziele zu missbrauchende Jugendliche heran[zuziehen], die nicht mehr fähig waren politische Gegensätze zu erkennen oder als Herausforderungen anzunehmen“ (Steinbach 2014, 19). Die Bedeutung, die Ausformung und das Verständnis von Politischer Bildung sowie deren Begrifflichkeit im Nationalsozialismus steht zweifelslos gegenwärtiger und modernen Auffassungen der Politischen Bildung entgegen. Deutlich wird dies in Anbetracht der Definition des Bildungsbegriffs von Wolfgang Klafki. Er definiert die Bildung „als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen“ (2007, 19). Unter der Prämisse dieses Bildungsverständnisses bleibt vom nationalsozialistischen Bildungsideal nur ein beschönigendes Verständnis bestehen, denn es stand weniger die Bildung als vielmehr die Konditionierung, Erziehung und Abrichtung sowie die allgemeine Wehrtüchtigkeit im Vordergrund der Erziehungsinstitutionen der NS-Diktatur. So formulieren Marcelo Carus und Stefan Schatz zusammenfassend, dass es das Ziel der NS-Diktatur war, den vollständigen und „totalen Erziehungsstaat“ (2018, 7) zu etablieren, der ausschließlich die Domestizierung von Kindern und Jugendlichen zum Ziel hatte.

Vollkommen gegenteilige Anforderungen werden an die

Politische Bildung von der Nachkriegszeit an bis in die Gegenwart Deutschlands gestellt. Es galt, die Bildungsanforderungen der parlamentarischen und liberalen Demokratie der noch jungen Bundesrepublik Deutschland zu erfüllen. Dabei zählen Institutionen und Träger der schulischen und außerschulischen Politischen Bildung als Organisationen zur Etablierung und zum Fortbestehen eines demokratischen Geistes und Lebensmodells in der Bundesrepublik Deutschland.

In diesem Zusammenhang wird nun ein kurzer Blick in die Ausarbeitungen von Oskar Negt geworfen. Oskar Negt sieht einen entscheidenden Unterschied der Demokratie zu anderen vorkommenden Gesellschaftsordnungen (z. B. Faschismus, Anarchismus, Feudalismus), da nach seiner Ansicht die „Demokratie [...] die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung [ist], die gelernt werden muss“ (Negt 2011, 515). Weiter schreibt er: „[S]olch ein Lernprozess ist ohne praktische Übung in solidarischer und kooperativer Mitbestimmung in allen Lebensbereichen nicht möglich“ (ebd.). Aus den Aussagen Negts resultieren zwei grundlegende Annahmen. Die Demokratie ist eine zu lernende Staatsform und somit hat das Lernen der Demokratie einen selbsterhaltenden Auftrag für die Demokratie. Daher wird die Bildung oder auch speziell die Politische Bildung zu den Grundwerten der Demokratie und zu einem konstitutiven und fundamentalen Element der Demokratie erhoben, indem die Politische Bildung als Anstifter des demokratischen Lernprozesses dient. So definiert Negt die Bildung als existenzielle Notwendigkeit der Demokratie (vgl. Hufer 2014b, 153). Zum Zweiten sieht er in der Demokratie vielmehr als nur eine Gesellschaftsordnung. Er begreift die Demokratie als Lebensmodell und fordert eine „konsequente Demokratisierung aller Lebensbereiche, [um das] demokratische System lebendig zu halten“ (Negt 2011, 514). Demnach soll das Ideal der Demokratie in alle Lebensbereiche des Menschlichen eindringen, ob es der Beruf, die Schule, die Familie, der Verein oder jugendspezifisch die Peer Group usw. ist. Das heißt, die Ideale der Solidarität, der Kooperation und der Mitbestimmung sollen in alle Lebensbereiche vordringen und deren konstitutive Elemente einer demokratischen

Gesellschaft bilden. Damit sind für die Demokratie nicht nur ausschließlich die rechtliche Anerkennung individueller Grundrechte gegenüber staatlichen Institutionen, eine gesetzlich fundierte individuelle Handlungsfreiheit sowie das Wahlrecht konstitutiv, sondern die demokratischen Ideale auf Basis kleinster gesellschaftlicher Organisationen beziehungsweise die Verankerung demokratischer Ideale in individuellen Lebensmodellen sind ebenso bedeutend für die Zukunft wie die verfassungsgegebenen Grundrechte der Demokratie.

7.4 Bildung und Mündigkeit

Theodor W. Adorno erkennt in die *Erziehung zur Mündigkeit*, dass die „Demokratie [...] auf der Willensbildung eines jeden Einzelnen, wie sie sich in der Institution der repräsentativen Wahl zusammenfaßt [, beruht]“ (1979, 133) und sieht dort vor allem die Bildung²⁶ insgesamt als maßgeblichen Faktor zur Teilhabe an den Institutionen der repräsentativen Demokratie. Ein politischer Bildungsprozess und eine allgemeine politische Sozialisation des Einzelnen in den politischen und sozialen Werte- und Normenkanon sind von Nöten und bilden einen wesentlichen Faktor bei der Verfestigung einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Gleichfalls erkennt Sander die politische Sozialisation als wesentlichen Beitrag zur Verfestigung einer politischen Struktur und Kultur bei der jungen Generation. So schreibt Sander: „Seit jeher gehört zum Prozess der Sozialisation [...] die politische Sozialisation, also der

26 Adorno unterscheidet in seiner „Theorie der Halbbildung“ zwischen zwei grundlegenden Bildungsformen. Zum einen nennt Adorno die Bildung und zum anderen die Form der Halbbildung. Halbbildung definiert Adorno immerhin als Bildung, die jedoch bloß zur Anpassung an die gegenwärtige Gesellschaft geleistet wird und als Statussicherungsinstrument fungiert. So sei im Horizont des Wissens kein Unterschied zwischen Bildung und Halbbildung auszumachen, aber im Kern sei das Wissen des halb gebildeten lediglich ein domestiziertes Wissen (vgl. Adorno 1959, 178). Die Bildung sei hingegen nicht in der Statussicherung begründet, sondern in der fortschreitenden und bewahrenden Emanzipation, Autonomie und Mündigkeit

Erwerb jener Werthaltung, Einstellungen, Überzeugungen, Wissensbestände und Handlungsdispositionen, die für die Stabilität der politischen Ordnung einer Gesellschaft als erforderlich betrachtet werden“ (2005, 13).

Dabei beschreibt Adorno den Bildungsbegriff immer vor dem Hintergrund der barbarischen Geschehnisse der Shoah, die er als zentrale Basis aller pädagogischen Bemühungen sieht (vgl. Rieger-Ladich 2019, 98). Adorno versteht deshalb vor allem den Begriff der Mündigkeit als eine zentrale Grundlage zur Etablierung eines demokratischen Geistes bei jungen Menschen. Er beurteilt die Erziehung zur Mündigkeit als wegweisenden und selbstverständlichen Kern einer sich formierenden Demokratie (vgl. Adorno 1979, 133). Dennoch sieht Adorno auch konstitutive Schwierigkeiten bei der realen Förderung einer umfassenden Mündigkeit. Zuvorderst sieht er in der mangelnden Emanzipation des Menschen aus dem gesellschaftlichen ideologischen Zwangskorsett eine Begrenzung, „daß kein Mensch in der heutigen Gesellschaft wirklich nach seiner eigenen Bestimmung existieren kann; daß [...] die Gesellschaft durch ungezählte Vermittlungsinstanzen und Kanäle die Menschen so formt, daß sie [...] dieser ihr in ihrem eigenen Bewußtsein entrückten Gestalt alles schlucken und akzeptieren“ (Adorno 1979, 144). Daher könne die Mündigkeit zu einer Ideologie verkommen, indem die Mündigkeit zu einem lediglich phrasenhaften Sinn und dadurch zur Hohlheit verdammt sei (vgl. Adorno 1979, 144). Die Mündigkeit sei dahingehend bloß ein Ideal und weniger die Basis praktischer emanzipierter politischer Beteiligung.

8 Politische Bildung und Populismus

An der einführenden Fragestellung der Arbeit anknüpfend, gilt es nun, das Zeitalter des Populismus als eine normative Herausforderung für die jugendpolitische Bildung zu bestimmen. Auch die Träger, Organisationen und Praktiker vor Ort sowie die Wissenschaft der politischen, spezifischer der jugendpolitischen Bildung sind in Anbetracht dieser Herausforderung gezwungen, sich mit dem fortschreitenden Phänomen des Populismus auseinanderzusetzen, denn „[d]ie populistische Rechte findet in allen Bevölkerungsgruppen Gehör“ (Dörre 2019, 29). Dabei ist grundsätzlich zu diskutieren, ob der Populismus ein die liberale Demokratie schädigendes Phänomen ist oder ob der Populismus als belebendes Element der liberalen Demokratie verstanden werden kann. Ist der Populismus gar eine weitreichende Konsequenz, eine Reaktion oder ein Symptom tiefgreifender politischer, sozio-kultureller und ökonomischer Modernisierungs- und Transformationsprozesse in der Spätmoderne? Kann darüber hinaus der Populismus auch in spezifischen Gruppen der Gesellschaft rekonstruiert und entdeckt werden? Auch in der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen lässt sich eine verstärkte Bedeutung des Populismus anhand von Wählerverhalten und politischer Unterstützung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen rekonstruieren. Indes ergibt sich durch die verstärkte Partizipation an rechtspopulistischen Parteien und Verbänden ein verstärktes Handlungsfeld der politischen Jugendbildung. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie sich die Rolle der jugendpolitischen Bildung in Anbetracht einer tiefliegenden Krise gestaltet, die sich substantiell als emanzipative und partizipative Antriebskraft zur Förderung des politischen Bildungs- und Sozialisationspro-

zesses versteht. Dabei wird sich nachfolgend ausschließlich auf den Rechtspopulismus als normative Herausforderung für die Politische Bildung begrenzt, da der Rechtspopulismus im deutschsprachigen Raum seit den 2010er Jahren ein sich verbreitendes Phänomen darstellt. Auch „[i]n Europa erscheint der Populismus vorwiegend als rechtes Phänomen und besetzt den Raum zwischen dem bürgerlichen Mainstream und dem Rechtsextremismus, ist aber nicht mit diesem gleichzusetzen“ (Priester 2016b, 533).

8.1 Politische Bildung und Rechtsextremismus

In der Vergangenheit lag ein Arbeitsschwerpunkt und Fokus der Politischen Bildung auf der Bearbeitung des politischen und religiösen Extremismus²⁷. Dabei ging es gezielter um den Links- und Rechtsextremismus sowie extremistischen Islamismus, während der Populismus im Allgemeinen oder spezifischer der Rechtspopulismus – als praktisches und wissenschaftlich zu bearbeitendes Phänomen – in der Vergangenheit eher eine untergeordnete Rolle in der Politischen Bildung einnahm. Im Zeitalter des Populismus hingegen steht die Politische Bildung vor neuen Herausforderungen, deren Bearbeitung und Lösung auf konzeptueller Basis vorangetrieben werden muss. Dabei gibt es Konzepte der Politischen Bildung im Allgemeinen, die sich in der Vergangenheit vornehmlich mit dem Rechtsextremismus beschäftigt haben. Daher sollte

27 Es gilt zu beachten, dass das Extremismus-Konzept kritisch zu beurteilen ist. „Ihm liegt ein Modell zugrunde, das von einer normalen und legitimen Mitte ausgeht, zu der diejenigen gehören, die über ‚Extremismus‘ sprechen. Die ‚Extremisten‘ werden außerhalb der legitimen Normalität positioniert: als linke und rechte, neuerdings auch ausländische oder islamistische“ (Forum kritische Politische Bildung [FKPB] 2019). Es besteht dahingehend die Gefahr, dass legitime politische Absichten mithilfe des repressiven Extremismus-Labels vom politischen Diskurs ausgeschlossen werden. Ebenso werden konstitutive politische Unterschiede zwischen Gruppierungen nivelliert, indem die Tötung sowie die Rettung von Flüchtlingen als gleichermaßen extremistisch definiert werden kann (vgl. ebd.).

zuvorderst die Intervention der Politischen Bildung bezüglich des Problems des Rechtstextremismus skizziert werden, denn nach Ansicht von Salzborn erfolgt „aktuell [...] eine tiefe Erschütterung der Demokratie in Deutschland, erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik sitzt mit der AfD eine rechts-extreme Partei [...] im Deutschen Bundestag, der Angriff der Antidemokraten [...] läuft auf Hochtouren“ (2020, 21).

So schreibt Hufer: „Zweifelsohne sind Rechtsextremismus und die mit ihm verbundenen Erscheinungen wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus eine eminente Herausforderung für die Politische Bildung, und zwar sowohl für die Erwachsenen- als auch die außerschulische Jugendbildung“ (2011, 175). Es lässt sich ebenso eine hohe historische und gegenwärtige Bedeutung des Problems des Rechtstextremismus in der Sozialwissenschaft und Pädagogik erkennen. Exemplarisch kann hier die langjährige, von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Auftrag gegebene Mitte-Studie über rechts-extreme Einstellungen in Deutschland in aktueller Ausgabe von 2018/2019 unter Federführung des Soziologen Andreas Zick u. a. (vgl. 2019) dienen und die unzähligen weiteren Publikationen, die sich dem Phänomen des Rechtstextremismus widmen. In der Mitte-Studie werden vor allem das Einsickern und die Empfänglichkeit rechtsideologischer Vorstellungen in der Mitte der Gesellschaft untersucht. „Diese hängen über eine Ideologie der Ungleichwertigkeit zusammen und bilden nicht zuletzt ein Scharnier zu Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und neurechten Einstellungen“ (Zick u. a 2019, 53).

Auch die Politische Bildung ist diesen Problemkonjunkturen unterworfen und konzentriert sich zuletzt seit den Anfängen der neunziger Jahre und zu Beginn der 2000er Jahre wieder vermehrt auf das Thema des Rechtstextremismus. Dabei gilt es, vor allem bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Methoden und Strategien, Prävention, Aufarbeitung und politische Aufklärungsarbeit in schulischen und außerschulischen, staatlichen oder nicht staatlichen Bildungseinrichtungen zu leisten. Als Beispiel können die seit den 2000er Jahren vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ins Leben gerufenen und finanzierten Demokra-

tie und Zivilgesellschaft fördernden Bildungs- und Präventionsmodelle *Demokratie leben und lernen* sowie *Demokratie leben!*²⁸ genannt werden. Die Bildungs- und Fördermodelle sind in ihrer Zieldefinition dezidiert in der außerschulischen kinder- und jugendpolitischen Bildung angesiedelt, so dass unabhängige Initiativen und Träger finanzielle Fördermittel für Projekte der Demokratieförderung und Antidiskriminierungs- sowie Extremismusprävention beantragen können. „Es geht insbesondere auch darum, Jugendliche beispielsweise für die Funktionsweisen von Vorurteilen zu sensibilisieren oder diskriminierungskritische Haltungen zu fördern sowie gesellschaftlich marginalisierten Gruppen mit Empowerment-Ansätzen in ihrer Artikulation von Interessen zu bestärken und zu unterstützen“ (Milbradt). Es ist den politischen und zivilgesellschaftlichen Akteuren bewusst, dass Jugendliche und junge Erwachsene immer schon eine zentrale Zielgruppe einer rechtsextremistischen Indoktrination und Propaganda waren. Unmittelbar versucht der Rechtsextremismus über subkulturelle Lebensformen und Jugendorganisationen Einfluss in der modernen Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu gewinnen (vgl. Langebach 2016, 412).

8.2 Begriffsdefinition des Rechtsextremismus

In der Rechtsextremismusforschung gibt es eine Vielzahl an konkurrierenden Begrifflichkeiten, wie Rechtradikalismus, Faschismus, Neofaschismus, Neonazismus oder Rechtspopulismus usw., die manchmal unterschiedliche Bezeichnungen für identische Phänomene sind und manchmal auch unterschiedliche, teilweise sogar vollkommen gegensätzliche Phänomene beschreiben. Eine vertiefte Begriffs-Diskussion bleibt

28 Im Jahr 2019 kam es aufgrund von geplanten Einsparungen zu Senkungen des Förderumfangs für das Jahr 2020, sodass viele Initiativen gegen Diskriminierung und zur Förderung der Demokratie und Zivilgesellschaft vor dem finanziellen Aus gestanden hätten (vgl. Sturm 2019). Aufgrund von öffentlichem Druck wurde dann aber auf finanzielle Einsparungen für das Jahr 2020 verzichtet (vgl. Müller 2019).

aufgrund der praktischen Operierbarkeit nachfolgend aus. Es wird im weiteren Verlauf des Unterkapitels lediglich von dem Rechtsextremismus die Rede sein (vgl. Salzborn 2018).

Floris Biskamp schreibt: „Wenn politische Bildung auf die Mündigkeit, Freiheit und Gleichheit der Einzelnen sowie auf ein demokratisches Miteinander zielt, muss sie den Rechtsextremismus als Problem und ‚Gegner‘ betrachten“ (2017, 153). So beschreibt Biskamp explizit einen Bildungs- und Präventionsauftrag der Politischen Bildung im Umgang mit dem Rechtsextremismus, indem der Rechtsextremismus als zu bearbeitendes Problemfeld der Politischen Bildung bestimmt wird. Dabei wird der Rechtsextremismus nicht ausschließlich in der Politischen Bildung als Problem verortet, sondern zugleich als gesamtgesellschaftliches Problem aufgefasst. Grundsätzlich agiert der Rechtsextremismus „gegen unsere freiheitlichen Werte und demokratische Grundordnung [...]“ (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, 3), wie im Bundes Verfassungsschutzbericht von 2019 zu lesen ist.²⁹ Die Definition des Rechtsextremismus und die dezidierte Erwähnung des Phänomens im Verfassungsschutzbericht deutet auf eine grundlegende Sicherheitsgefahr der freiheitlichen demokratischen Grundordnung durch den Rechtsextremismus hin. In diesem Zusammenhang definiert Biskamp den Rechtsextremismus und dessen ideologischen Kosmos und beschreibt dabei den Rechtsextremismus als „nationalistisch, kollektivistisch, chauvinistisch, antiindividualistisch, rassistisch, antisemitisch, sozialdarwinistisch, sexistisch, antifeministisch, antiequeer, autoritär und antidemokratisch“ (2017, 157). Wenn diese ideologischen Versatzstücke gemeinsam auftreten und fusionieren, kann von einer geschlossenen und konsistenten

29 Nach Salzborn ist der Terminus des Extremismus, wie er vom Verfassungsschutz genutzt wird, unzureichend. Die Definition der vergleichenden Extremismusforschung impliziert neben einem Rechtsextremismus auch einen ebenso extremistischen und gewaltaffinen Linksextremismus (vgl. Salzborn 2018, 19). Dabei sei eine Vergleichbarkeit zwischen Links und Rechts nicht gegeben. Vielmehr bestünden wesentliche ideologische Unterschiede. Während die einen für die Gleichheit aller Menschen eintreten – treten die anderen für eine Ungleichheit der Menschen ein (vgl. ebd.).

Ideologie ausgegangen werden (vgl. Biskamp 2017, 157). Dieses Weltbild „[...] ist [nun] allumfassend und hat für jedes Ereignis und jede Entwicklung eine rechtsextreme Erklärung. Damit ist es auch in dem Sinne abgeschlossen, dass es hermetisch gegen die Infragestellung abgeschirmt ist“ (Biskamp 2017, 157). Auch Hufer schreibt: „Ein rechter Extremismus setzt [...] auf irrationale Kategorien wie z. B. Volk oder Rasse, propagiert damit die Ideologie von einer alle umfassenden Gemeinschaft, die vom Schicksal oder Natur vorgegeben und daher nicht anzuzweifeln ist“ (2018, 11). Dennoch sei nach Ansicht von Biskamp die rechtsextreme Ideologie zumeist keine geschlossene, sondern bestünde im Wesentlichen aus Versatzstücken und Fragmenten (vgl. 2017, 157). So würde nach Bedarf und Kontext mithilfe verschiedener ideologischer Versatzstücke operiert und deshalb „finden sich Fragmente rechtsextremer Ideologie als Weltdeutung in diversen Alltagsdiskursen der gesellschaftlichen Mitte und werden von vielen reproduziert, die sich selbst nicht mit Rechtsextremismus in Verbindung bringen [...]“ (Biskamp 2017, 158).

In der Diskussion um den Rechtsextremismus ist auch häufig die Rede vom Rechtspopulismus als ideologischem Begleiter eines rechten Extremismus. Dem Rechtspopulismus wird dabei ein ähnliches, Demokratie gefährdendes Potenzial wie dem Rechtsextremismus zugesprochen. Ebenso wird von einer genuinen rechtsideologischen Grundbasis des Rechtspopulismus ausgegangen. So „[...] geht [es] nicht um den gewaltsamen Umsturz, [...] es geht darum, die Demokratie in ihrem Kern von Freiheit und Gleichheit zu zerstören, die offene Gesellschaft zu segmentieren und in eine feindselige, unsolidarische und kampfbereite Gemeinschaft zu verwandeln [...]“ (Salzborn 2017, 11). Nach dieser Ansicht ist der Rechtspopulismus untrennbar mit dem Rechtsextremismus verflochten. Daher stellt sich die Schlüsselfrage, ob es sich beim Rechtspopulismus um eine eigene politische Strömung handelt oder lediglich um eine kommunikative und rhetorische Strategie des Rechtsextremismus handelt (vgl. Salzborn 2018, 20). So schreibt Salzborn weiter: „Die populistisch agierenden Rechtsextremisten bedienen sich populistischer

Mittel und Strategien“ (2018, 20). Ziel sei es, durch die Behandlung aktueller tagespolitischer Debatten eine Anschlussfähigkeit rechtsextremistischer Positionen in medialen und öffentlichen Diskursen zu schaffen und eine themenzentrierte Zuspitzung politischer Inhalte zu erzeugen (vgl. Salzborn, 2018, 20). Ebenso beschreibt Björn Milbradt in Anlehnung an Samuel Salzborn den Rechtspopulismus als politische Strömungen mit wesentlichen ideologischen und inhaltlichen Schnittmengen zum Rechtsextremismus (vgl. 2017, 19). Daher sieht Salzborn den Rechtspopulismus grundsätzlich als ein strategisch-kommunikatives Instrument zur Agitation und politischen Polarisierung, entgegen beispielsweise der Annahme von Mudde, Rensmann oder Priester, die im Populismus zumindest eine (dünne) Ideologie erkennen. Gerade der populistische Alleinvertretungsanspruch und die daraus resultierenden völkisch-rassistischen Identitätsvorstellungen seien dem Rechtsextremismus nahe und stimmen mitunter mit ihm überein (vgl. ebd.).

8.3 Populismus und Demokratie II

„Für viele dient der Populismusbegriff einer manichäischen Einteilung des politischen Spektrums in Gut und Böse“ (Hartleb 2012, 23). So erkennt auch Salzborn die wesentlichen ideologischen Übereinstimmungen zwischen dem als normativ böse bewerteten Rechtspopulismus und dem verfassungsfeindlichen Rechtsextremismus. Vielmehr noch begreift Salzborn den Rechtspopulismus sogar lediglich als eine rhetorische Form eines neuen Rechtsextremismus³⁰. Dieser Rechtspopulismus und Rechtsextremismus kämpfen gegen die normativ gut

30 Die Neue Rechte bilden Einzelakteure sowie Gruppen des rechten politischen Spektrums, die sich als intellektuellen Flügel des Rechtsextremismus definieren. Arbeitsbasis ist eine theoretische Ausgestaltung und ein dezidiert metapolitisches Verständnis des Rechtsextremismus (entgegen Parteien- und Tagespolitik). Dabei ist ihr Ziel die Etablierung einer rechten kulturellen Hegemonie und einer daraus resultierenden konservativen Revolution (vgl. Salzborn 2017, 35). „Die Neue Rechte versteht sich analog zur Konservativen

bewertete und auf Konsens beruhende liberale Demokratie. Vom rechtsideologisch fundierten Populismus ging eine wesentliche Gefahr aus, indem mithilfe des strategisch-kommunikativen Populismus eine rechtsextremistische Anschlussfähigkeit in der politischen Mitte der Gesellschaft geschaffen werden kann.

Mouffe hingegen illustriert im Feuilleton der *Süddeutschen Zeitung*, dass die Verwendung des Begriffs Rechtstextremismus für die rechtspopulistische Revolte als weniger hilfreich anzusehen sei, um das Phänomen des Rechtspopulismus in seinem Wesenskern zu verstehen. Auch Puhle schreibt: „Populism is not per se undemocratic, as the authors of the narrowed ‚authoritarian‘ sample would have it“ (2020, 21). Vielmehr sei der Populismus „[...] generically and tendentially democratic, whatever might later become of it“ (Puhle 2020, 21). Gerade die definitorische Ungenauigkeit und der inflationäre Gebrauch würden dem Phänomen des Populismus und dessen Auslösern nicht gerecht. Puhle warnt sogar dezidiert vor einem inflationären Gebrauch des Begriffs und schlägt vor, „that we do not label as populisms all the movements and regimes which could be characterized with more precision by the notions indicating their respective ‚ideological families‘[...]“ (Puhle 2020, 8). So ist gerade das Verbreiten einer mutmaßlichen ideologischen Verbindung zwischen dem Rechtspopulismus und einem antidemokratischen Rechtstextremismus oberflächlich. Diese Undifferenziertheit kann Gefahr laufen, ein wesentliches politisches Ausschlusskriterium darzustellen, sogar eine moralische Diffamierung, um den normativen Raum des politischen Diskurses für populistische Inhalte zu schließen. Vielmehr würden dadurch spezifische und gegebenenfalls auch zulässige rechtspopulistische Inhalte per se aus dem politischen Raum des Diskurses rausselektiert (vgl. Mouffe 2016). „Wir können nicht automatisch davon ausgehen, dass alle Wähler populistischer Parteien auch antiplura-

Revolution als nicht-reaktionäre, system-überwindende Konservative. Damit grenzen sie sich von der Alten Rechten sowie reaktionärem liberalen Bürgertum ab“ (Bruns u.a 2018, 31).

listische Einstellungen haben [...]. Vielmehr sollte man prinzipiell akzeptieren, dass die Politikangebote von Populisten auch legitime Anliegen von Bürgern abdecken“ (Müller 2016a, 15). Dabei soll keineswegs das Problem des dezidiert demokratiefeindlichen Rechtstextremismus sowie des simplifizierenden und antagonistischen Rechtspopulismus verharmlost werden. So schreibt Priester, dass der Rechtspopulismus durchaus auch neue Formen des Autoritarismus installiert und die Unterminierung rechtsstaatlicher Strukturen vorantreibt und nennt die Beispiele Ungarn unter Viktor Orban und Italien unter Silvio Berlusconi oder ergänzend die USA unter Donald Trump (vgl. 2016b, 535). Dennoch sollte das Phänomen des Populismus als solches differenziert betrachtet werden und getrennt von antidemokratischen und rechtsextremistischen Bestrebungen und rechtsextremer Ideologie behandelt werden. Zugleich ist diese Gleichsetzung eine essentielle Gefahr für die liberale Demokratie, denn „[m]it dem Oberbegriff des Rechtsradikalismus wird das Bedrohungspotenzial für die westliche Demokratie nivelliert: die extreme Rechte wird verharmlost, der Rechtspopulismus dagegen dämonisiert“ (Priester 2016b, 535). Darüber hinaus würde ausschließlich durch eine strenge Differenzierung zwischen dem Rechtspopulismus und dem Rechtsextremismus das herausfordernde und ambivalente Potenzial des Rechtspopulismus erkannt. Dabei kann zwischen zwei Formen der Herausforderungen unterschieden werden. Zum einen spielen die autoritären und simplifizierenden Versuchungen des rechten Populismus eine entscheidende Herausforderung für die moderne liberale Demokratie, indem ebenfalls wie vom Rechtsextremismus auch der Rechtspopulismus eine Gefahr für die liberale Demokratie sein kann. Zum anderen können die Forderungen der Populisten demokratisierend bzw. repolitisiertend und partizipativ wirken, indem den Verlierern, Abgehängten oder Bedrohten des fortschreitenden Transformation- und Modernisierungsprozesses Wege der politischen Artikulation und Partizipation ermöglicht werden.

Vor allem die Artikulation von Kritik an beispielweise postpolitischen, postdemokratischen und konsensdemokratischen

Zuständen oder der Diagnose einer fundamentalen Krise der Demokratie würde dadurch auf die Annahme einer rechts-extremistischen Gefahr und einer Demokratie zerstörenden Strategie verkürzt. Die von Populisten formulierte Kritik an Krisenzuständen würde dadurch inhaltlich nivelliert. Auch die Krisendiagnosen von Priester, die von einer fundamentalen Krise der Repräsentation, Partizipation und Souveränität ausgeht (vgl. 2017, 6–7), blieben als wesentliche Probleme der europäischen Demokratien und als Entstehungsgründe des Populismus unbeachtet.³¹ Das heißt, politische Ziele und Veränderungsbestrebungen sowie Inhalte und Forderungen des rechtspopulistischen Wählerklientels würden inhaltlich getilgt, „[d]enn die Forderungen, die hinter dem Aufstieg der rechten Parteien stehen, sind absolut legitime demokratische Forderungen“ (Mouffe 2016). Der Rechtspopulismus würde vielmehr zum eigentlichen Problem gemacht, anstatt die sozialpolitischen und ökonomischen Auslöser des Phänomens des Populismus zu erkunden. Daher appelliert Mouffe: „Anstatt Diskussion zu verweigern, müssen wir im Dialog verstehen, warum ein so großer Teil der Unterschicht, die früher [beispielsweise] Sozialdemokraten gewählt haben, jetzt diese Parteien wählt“ (2016).

Auch Manow erkennt ein Problem in der Vermischung zwischen der explizit antidemokratischen Ideologie des Rechtsextremismus und dem dezidierten, der Demokratie inhärenten Phänomen und dem weniger ideologisch fundierten Rechtspo-

31 Jan- Werner Müller sieht den krisendiagnostischen Erklärungsansatz für weniger hilfreich, da die Suggestion befördert wird, dass jemals eine perfekte und einwandfreie Repräsentation bzw. repräsentative Demokratie bestanden hätte. So schreibt Müller: „Obwohl der weitverbreitete Begriff der Postdemokratie und die implizierte These einer Krise der Repräsentation dies suggerieren, hat es nie ein goldenes Zeitalter der politischen Repräsentation gegeben“ (2016a, 11). Des Weiteren würde sich das Parteiensystem in einem immerwährenden Veränderungsprozess befinden, da sich auch die Repräsentationsverhältnisse sowie die gesellschaftlichen Verhältnisse von Gruppen im Wandel befinden (vgl. Müller 2016a, 11). Müller fordert daher ein verstärktes historisches Bewusstsein sowie eine analytische Klarheit in die Diskussion einzubringen, indem er anmerkt, „dass das Lamentieren über den Niedergang der Legislative so alt sei wie der Parlamentarismus selbst“ (Müller 2016a, 11).

pulismus. Gerade die Vereinheitlichung und mangelnde Differenzierung des Rechtspopulismus und des Rechtsextremismus würde die stabilisierende Funktion der genuinen Differenzen zwischen Anti-Demokratie und Demokratie auflösen, was zur Konsequenz hätte, dass eine Suggestion entstünde, die propagiert, dass eine antidemokratische und verfassungsfeindliche Ideologie bis in weite Teile der gesellschaftspolitischen Mitte gerückt seien (vgl. Manow 2020, 20). Dadurch kommt das Außen- und Binnenverhältnis der Demokratie ins Wanken, indem die Vorstellung reift, „[...] die Antidemokraten seien nicht die anderen, sondern mitten unter uns“ (Manow 2020, 21). Die wahren Gefahren für die Demokratie sind hierdurch schwieriger zu identifizieren. Ebenso bleibt die Demokratie so in einem dauerhaften Bedrohungs- und zugleich Verteidigungszustand. Dies hat zur Konsequenz, dass „der politische [...] Streit zunehmend von einem Streit innerhalb der Demokratie zu einem über die Demokratie hat werden lassen“ (Manow 2020, 21). Das heißt, es wird weniger über Defizite und Kritik sowie Reformen der gegenwärtigen Ausformung der liberalen Demokratie diskutiert, als vielmehr darüber, dass die Demokratie im Allgemeinen von einer starken Gruppe antidemokratischer Kräfte beschädigt wird. „In dieser demokratischen ‚Autoimmunreaktion‘, dem Gegner keine guten Absichten mehr zuzugestehen, sondern ihn als um jeden Preis zu verhindernden Demokratiefeind anzusehen [...]“ (Fischer 2020) und dies sei in Bezug auf Manow: ein „[...] gespenstisches Fortleben der ‚abgestorbenen Konkurrenzutopien des zwanzigsten Jahrhunderts, Faschismus und Kommunismus‘ im Sinne des wechselseitigen Verdachts, der politische Konkurrent wolle die Demokratie ‚entweder völkisch deformieren oder internationalistisch auflösen‘“ (Fischer 2020).

8.4 Konsequenzen für die jugendpolitische Bildung

Die abschließende Frage ist, wie sich die jugendpolitische Bildung gegenüber dem aufkeimenden und fortschreitenden Rechtspopulismus positioniert. Ferner lautet eine weitere Fra-

ge, wie sich die außerschulische Politische Bildung mit den Herausforderungen des Zeitalters des Populismus auseinandersetzen kann. Erste Einblicke liefert hier exemplarisch der „Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB)“. Der Fachverband „Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten“ als Zusammenschluss von unabhängigen außerschulischen Organisationen und Trägern der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V. 2019) beschäftigt sich 2017 insbesondere mit dem Thema „Demokratie in Gefahr? – Rechtspopulismus und die Krise der politischen Repräsentation“ (vgl. 2017). In der Stellungnahme zum Schwerpunktthema des AdB ist zu erkennen, dass neben dem allgemeinen breiten politischen und medialen Interesse an dem Phänomen des Rechtspopulismus auch die Organisationen und Träger der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung den zeitgenössischen Rechtspopulismus verstärkt in das Blickfeld nehmen. Anschließend wird sich mit einer kritischen Perspektive von Andreas Eis, Frederik Metje und Clair Moulin-Doos beschäftigt, die zuvorderst die Politische Bildung als politisierende, hegemoniekritische und emanzipatorische Disziplin erkennen und darüber hinaus die Rolle des Rechtspopulismus für die Politische Bildung neudefinieren. Dabei wird die Kritik an der gegenwärtig verbreiteten ausschließlich normativen Bewertung des Rechtspopulismus in der Politischen Bildung und der Gesellschaft im Allgemeinen geübt. Anknüpfend daran wird ein Ansatz von Klaus Dörre vorgestellt, der im Konzept der Tiefengeschichte von Arlie Russel Hochschild einen Baustein entdeckt, um die antagonistischen Lagerkämpfe zu überwinden, und mehr Empathie für die Lage der Menschen des gegenüberliegenden politischen Lagers fordert.

8.4.1 Die Herausforderung für Träger der außerschulischen Politischen Bildung

Der AdB als Träger außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung ist mit der Herausforderung des Zeitalters des Populismus ebenso konfrontiert wie die liberale

und demokratische Gesellschaft im Ganzen. Mit Verweis auf das Selbstbild des AdBs, der sich zuvorderst für die Pluralität der Werte und eine Unterschiedlichkeit der allgemeinen und politischen Lebensentwürfe einsetzt und zudem für den Austausch unterschiedlicher politischer Interessen eintritt, erkennt der Träger das Phänomen des Rechtspopulismus als ein schwelendes Bedrohungspotenzial der liberalen Demokratie (vgl. 2017, 9). Daher setzt der AdB einen Arbeitsschwerpunkt auf die Unterstützung, Förderung sowie Schaffung einer weltoffenen, demokratischen, auf Gleichberechtigung und verfassungsstaatlichen Rechten fußenden und auf den allgemeinen Menschenrechten beruhenden Gesellschaft (vgl. 2019). Für den AdB zielt die Politische Bildung auf die Schaffung von Möglichkeiten der Emanzipation, das Erlernen von Kritikfähigkeit und einer Erziehung zur Mündigkeit ab (vgl. ebd.). Der Rechtspopulismus und sein nach Ansicht des AdBs unmittelbar autoritäres Demokratieverständnis, die Ausgrenzung anderer, seine Nationalisierung und die Kulturalisierung sozialer, politischer sowie ökonomischer Probleme (vgl. 2017, 10) veranlasste den Verband dazu, im Rechtspopulismus eine ernst zu nehmende Bedrohung für die grundlegenden Werte der liberalen Demokratie zu sehen. So schreibt der AdB in seiner Stellungnahme zur Jahrestagung 2017: „Es hat sich [...] gezeigt, wie leicht demokratische Strukturen durch Polarisierung und rechtspopulistisches Agieren erschüttert und die Legitimität demokratischer Entscheidungen und Instanzen in Frage gestellt werden können“ (2017, 9). Damit schließt sich der AdB als Dachverband von Organisationen und Trägern der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung der Perspektive und dem Verständnis an, dass der Rechtspopulismus zuvorderst eine Bedrohung der Werte und Strukturen einer pluralen und liberalen Demokratie darstellt.

8.4.2 Bildung, Repolitisierung und die neue Definition des Rechtspopulismus

Andreas Eis et al. hingegen erarbeiten eine erweiterte Perspektive auf die Herausforderung des Populismus. Dabei

definieren die Autoren einen grundlegenden anderen fachlichen Arbeitsauftrag der Politischen Bildung als beispielsweise der AdB. Zuvorderst muss „die Politische Bildung [...] sich angesichts von *fakenews* und *alternative facts*, Patrioten und Wutbürgern, sozialdemokratischer Enttäuschung und Gesellschaft der Angst fragen, ob sie hierauf angemessen reagieren, ob sie es überhaupt erfassen kann“ (Eis u.a 2017, 18, Hervorh. i. Orig.). Das heißt, bevor die Politische Bildung dezidiert das Phänomen des Populismus fokussiert, müssen wesentliche Grundannahmen erneut geprüft werden (vgl. Eis u. a. 2017, 18). Gerade die als selbstverständlich und unkritisch betrachteten Begrifflichkeiten wie Demokratie, Bildung und Mündigkeit sowie die politischen Modelle und Grundannahmen wie die Europäische Union oder Menschenrechte sollten auf ihre Funktion einer diskursiven Hegemonie überprüft werden (vgl. ebd.). Das heißt, vermeintlich unstrittige theoretische Grundannahmen der Politischen Bildung müssen zunächst selbst auf ihre diskursive Funktion innerhalb der bestehenden Hegemonie hinterfragt werden. Beispielsweise hätte sich „[m]it der (Re)produktion eines Projektes liberaldemokratischer Hegemonie [...] in der Politischen Bildung eine spezifische Interpretation des ‚mündigen Subjektes‘ universalisiert“ (Eis u. a 2017, 18). Dieses „mündige Subjekt“ sei nach wie vor in der deutschsprachigen Politischen Bildung absoluter Konsens und würde unhinterfragt weiterbestehen (vgl. Eis u. a 2017, 18). Daher attestieren die Autoren der gegenwärtigen Politischen Bildung eine „liberale Erblindung“ (vgl. ebd.), indem die Politische Bildung den liberalen, hegemonialen und postdemokratischen Kosmopolitismus reproduziert (vgl. ebd.). Kritische Stimmen im politischen Raum hingegen, die sich gegensätzlich zum hegemonialen Diskurs positionieren, werden ausgesondert, was am Beispiel des kommunitaristischen globalisierungskritischen Rechtspopulismus verdeutlicht wird, der sich zumindest in kultureller und politischer Hinsicht gegen einen postdemokratischen und liberalen Kosmopolitismus wendet. Durch die Aussonderung aus dem politischen Diskurs würde die Politische Bildung wesentliche Normierungs- und Steuerungsfunktion ausüben,

anstatt gegenteilig die Polarisierung des normativen Antagonismus sowie die postdemokratischen Zustände zu hinterfragen (vgl. ebd.).³² Dementsprechend formulieren die Autoren den Apell, dass eine „Repolitisierung, zusammen mit den Verfahren der Hegemonieanalytik [...] in Zeiten des Populismus bedeutender denn je“ (Eis u. a 2017, 18) sei. Die Politische Bildung sollte die Moralisierungstendenzen und normativen Kategorien, das heißt die antagonistische Einordnung als bösen antidemokratischen, antipluralistischen und gefährlichen Rechtspopulismus und die gute demokratische, pluralistische und liberale Demokratie, überwinden. Es sollten möglichst politische Konflikte bestärkt werden, indem dezidiert über politische Inhalte und Ziele gestritten wird. So attestieren die Autoren der gegenwärtigen politischen Landschaft, dass „[j]ede Art von tatsächlicher Opposition [...] nicht als legitimer politischer Gegner wahrgenommen [wird], sondern als Feind, der keinen Platz auf der politischen Bühne haben soll“ (Eis u. a 2017, 17). Eine Aufgabe der Politischen Bildung könnte es sein, der fortschreitenden Polarisierung zwischen den Lagern entgegenzutreten und erneute Räume der politischen Kommunikation sukzessiv zu ermöglichen. Die Politische Bildung kann der fortschreitenden Polarisierung durch Freund-

-
- 32 Gegenteilig könnte man fragen, ob durch die Beschwörung des populistischen politischen Feindes der liberalen Demokratie und der daraus resultierenden normativen Spaltung nicht wesentliche Steuerungs-, Formierungs- und Normierungsfunktionen der Politischen Bildung aus der Hand gegeben werden, indem der politische Feind nun im Wesentlichen zu einem extremistischen verfassungsfeindlichen Verdachtsfall erhoben wird. Unmittelbar dann ist ein Arbeitsfeld weniger der Politischen Bildung, sondern des Rechtsstaates. Gegenteilig zur Idee Foucaults in „Überwachen und Strafen“ (2016) würde die Herrschaft nicht mehr latent und unterbewusst durch gesellschaftliche – in diesem Falle politische – Erziehungs- und Sozialisierungsprozesse eingeschrieben, sondern explizit mit allen herrschaftspolitischen Mitteln durchgesetzt beispielsweise durch explizit gewalttätige und verbale Ausgrenzung aus dem politischen Diskurs. Die Politische Bildung begrenzt somit ihr Arbeitsfeld auf die Extremismusprävention und Aussteigerprogramme.
- 33 Chantal Mouffe erkennt explizit in der Formierung einer Wir-Sie-Unterscheidung einen Beitrag zur Konstruktion eines kollektiven politischen Subjekts, dass sich zum Beispiel in der antagonistischen Form der Herrschaft einer oligarchischen Elite gegen das Volk darstellt. Der Linkspopulismus soll

Feind-Schemata³³ mithilfe einer dezidiert theoretischen Differenzierung entgegentreten. Des Weiteren kann die Politische Bildung kritisch daran mitwirken, die liberal-demokratischen hegemonialen Diskurse zu dechiffrieren und offenzulegen und sogar dazu beitragen, diese offen zu hinterfragen.

8.4.3 Tiefengeschichte und das Überwinden der Empathiemauer

Klaus Dörre konstatiert im *Journal für politische Bildung*, dass die populistische Rechte in differenzierter Ausprägung in allen Bevölkerungsteilen Gehör findet (vgl. 2019, 29). Dabei konzentriert sich Dörre in seiner Analyse auf die überdurchschnittliche Affinität und Resonanz rechtspopulistischer Parteien und Bewegungen unter Arbeitern, Erwerbslosen sowie Gewerkschaftsmitgliedern in Deutschland. Zudem erweitert Dörre seine Analyse auf weitere Befunde, die sich im Einklang mit den bisherigen statistischen Merkmalen der populistischen Wählergruppe befinden. Dörre schreibt, dass die meisten Unterstützer der rechtspopulistischen AfD einen Qualifizierungsgrad auf dem Niveau der mittleren Reife oder Hauptschulabschluss besitzen und dass nur eine Minderheit der Wähler Akademiker seien (vgl. ebd.). Des Weiteren sind Frauen in der Wählerschaft der AfD unterrepräsentiert (vgl. ebd.). Auch die erhöhte Resonanz rechtspopulistischer Inhalte in ländlichen und strukturschwachen Regionen wird in die Analyse Dörres einbezogen (vgl. ebd.). Während Dörre im weiteren Verlauf den erhöhten Organisationsgrad und ein fortschreitendes Engagement rechtspopulistischer Akteure in Gewerkschaften analysiert und für eine bedeutende Herausforderung der Politischen Bildung begreift, wird sich nachfolgend der gleichermaßen bedeutenden politischen Affi-

den Aufbau einer klaren Frontline befördern und den Gegensatz zwischen Volk und Oligarchie herausstellen. Nach Ansicht von Mouffe kann erst die Formierung sowie die Anerkennung eines Antagonismus und einer eindeutigen Frontlinie die Bedingung für die Wiederherstellung einer vertieften Demokratie und die Überwindung postpolitischer Zustände sein (vgl. 2019, 92–93).

nität der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu rechtspopulistischen Parteien und Bewegungen gewidmet, wie in Kapitel sechs bereits beschrieben und statistisch verifiziert. Erwähnenswert ist zusätzlich, dass die Shell Jugendstudie zu einem ähnlichen Fazit bei der soziographischen Analyse der Affinität junger Menschen zum Rechtspopulismus gelangt. Die Jugendstudie erkennt ebenso eine Neigung der Jugend zum Rechtspopulismus vor dem Hintergrund sozialer Merkmale wie Geschlecht und Bildungsabschluss sowie soziographischer Merkmale wie die Region und Wohnort. Es wird fortfolgend auf die Ideen Klaus Dörres verwiesen, auch wenn dieser nicht dezidiert die Jugend und jungen Erwachsenen in das Blickfeld nimmt, sondern sich auf die gewerkschaftliche politische Bildungsarbeit begrenzt. Dennoch sind auch Gewerkschaften bedeutende jugendpolitische Organisationen einer außerschulischen Politischen Bildung. Daher lässt sich mit der Annahme Dörres auch eine Herausforderung für die jugendpolitische Bildung ableiten.

Dörre differenziert zwischen zwei wesentlichen Unterstützertypen der Rechtspopulisten, die eine Zielgruppe der Politischen Bildung markieren. Dabei unterscheidet er zwischen der Gruppe, die bereits rechtspopulistische Ideologien in ihrer alltäglichen Lebenswelt und Sprache übernommen hat und sich auf dem Weg zu einem verfestigten Kurs der rechtspopulistischen Parteien oder Bewegung befindet. „Diese bereits verfestigten Orientierungen werden sich durch die Politische Bildung kurzfristig nicht mehr korrigieren lassen“ (Dörre 2019, 32). Dagegen ist die zweite Gruppe, die sogenannten Protestwähler, für eine kurzfristige Intervention der Politischen Bildung weiterhin zugänglich (vgl. Dörre 2019, 32). Dabei muss die durch die mangelnde Reaktion auf Transformations- und Modernisierungsprozesse empfundene Ungerechtigkeit der Protestwähler ernst genommen werden, ob diese objektiv belegbar oder auch nur subjektiv empfunden werden. Dörre schreibt: „Daran kann die Politische Bildung ansetzen. Statt die Wähler [...] der AfD pauschal des Rassismus zu verdächtigen, sollten sie den ‚wahren Kern‘ in deren deep story aufdecken. Je besser dies gelingt desto wahrschein-

licher ist es, dass sich Angst, Wut und Enttäuschung gegen die eigentlich verursachenden Enttäuschungen richten“ (Dörre 2019, 33). Dabei sieht Dörre das Konzept der „deep story“ (Tiefengeschichte) von Arlie Russel Hochschild (vgl. 2017) als produktiven Beitrag für ein vertieftes Verständnis des politischen Gegenübers. Hochschild selbst beschreibt das Konzept der Tiefengeschichte folgendermaßen:

Eine Tiefengeschichte ist die gefühlte Sicht der Dinge, die Emotionen in Symbolsprache erzählen. Sie blendet das Urteilsvermögen und die Tatsache aus und erzählt, wie Dinge sich anfühlen. Eine solche Geschichte erlaubt es den Menschen auf beiden Seiten des politischen Spektrums, zurückzutreten und das subjektive Prisma zu erkunden, durch das die Partei auf der anderen Seite die Welt sieht. Ohne sie können wir meiner Ansicht nach die politischen Einstellungen der Rechten wie auch der Linken nicht verstehen. Denn wir alle haben eine Tiefengeschichte (2017, 187).

Es geht mithilfe der Formulierung einer Tiefengeschichte darum, die Mauer der Empathie, die das eigene von dem fremden Lager trennt, zu überwinden. So erläutert Hochschild, „[e]ine Empathiemauer ist [...] ein Hindernis für das Tiefenverständnis eines anderen, das uns gleichgültig oder sogar feindselig gegen Menschen macht, die andere Ansichten haben oder in anderen Verhältnissen aufgewachsen sind“ (2017, 20). Es gilt ein Tiefenverständnis für die Verletzungen, Wut, Träume, Ideale und Werte des gegenüberliegenden politischen Lagers zu generieren. Anschließend geht es vor allem auch darum, normative Bewertungen, Vorurteile und den eigenen Wohlfühlraum abzulegen und offen in die Welt des Gegenübers einzutauchen. Gerade dann kann das Verständnis für das politische Gegenüber wachsen und ein Austausch über die politische Zukunft stattfinden. Während nach Dörre die gewerkschaftliche Politische Bildung mithilfe des Konzepts der Tiefengeschichte vor allem die verstärkte Unterstützung des Rechtspopulismus unter Gewerkschaftlern und Arbeitern unter die Lupe nehmen kann, so kann auch die jugendpolitische

Bildung eine Tiefengeschichte für die Anziehungskraft des Rechtspopulismus für die Jugend formulieren. Die politische Jugendbildung kann die Mauer der Empathie überwinden und lebensweltliche Spezifika der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie die gegebenenfalls daraus entstehende Affinität zu einem rechten Populismus erarbeiten. Nur mithilfe eines forcierten Tiefenverständnisses können die Empathie und das Verständnis für die Probleme und Lebenswirklichkeit der Anhänger des rechtspopulistischen Lagers gefördert werden.

Eine weitere Aufgabe der jugendpolitischen Bildung liegt in der Schaffung von Möglichkeiten des lagerübergreifenden politischen Austausches. Die Schaffung diskursiver Räume des politischen Konfliktes, Austausches und der Auseinandersetzung ist ein Beitrag, den die Politische Bildung im Zeitalter des Populismus leisten kann. Dabei darf jedenfalls die jugendpolitische Bildung keineswegs politische Diskursräume aufgrund von normativen Kategorien verschließen, sondern erst recht und unbedingt diese Räume offenhalten, sogar Kritik an diskursiver Schließungspraxis üben. Das heißt, die normativen Kategorien von „Gut“ und „Böse“, die die wesentlichen Bewertungskategorien im Zeitalter des Populismus darstellen, können nicht die Basis bilden, welche Personen, politische Gruppen sowie Parteien an den politischen Diskussionen partizipieren dürfen. Die Politische Bildung läuft dann Gefahr, dass sie „[...] zum Instrument der Hegemoniesicherung [wird] und dadurch vielfach an der oben beschriebenen Entpolitisierung [mitwirkt], statt Dissens und Kontroversität tatsächlich zu ermöglichen“ (Eis u. a 2017, 17). Vielmehr würden angebrachte politische Inhalte durch den hegemonialen postdemokratischen Liberalismus ausgesondert und exkludiert. Mündigen Bürgern wird so der der Politischen Bildung inhärente Anspruch auf Emanzipation und Partizipation verwehrt.

8.4.4 Die Neubewertung des Rechtspopulismus

Konsequenterweise muss eine Neubewertung des Rechtspopulismus in der Politischen Bildung im Allgemeinen und spezi-

ell in der jugendpolitischen Bildung stattfinden. Dabei sollte der Rechtspopulismus nicht unmittelbar als antidemokratische, extremistische, antipluralistische, rechtsideologische, faschistische usw. Revolte begriffen werden, sondern als ein Symptom tiefgreifender und multidimensionaler Transformations- und Modernisierungsprozesse. Es sollte vielmehr bedacht werden, dass es im Verlauf der Modernisierung und Transformation unmittelbar zur Bildung zweier konkurrierender Lager gekommen ist. Konkret handelt es sich um das Lager der Profiteure der Transformations- und Modernisierungsprozesse und das Lager der Verlierer dieser Prozesse. Die Konsequenz daraus ist: „[d]er Rechtspopulismus artikuliert und politisiert die mit dieser neuen Konfliktlinie entstandenen Gegensätze“ (Jörke und Selk 2019b, 26). Dennoch sollte die These der Modernisierungsverlierer nicht bedingungslos übernommen werden. Wie Koppetsch verdeutlicht, befinden sich beispielsweise im Lager der AfD durchaus auch Anhänger der akademischen Mittelschicht (vgl. 2019, 104). Mouffe hingegen erkennt in der mangelnden Politisierung dieser entstandenen Gegensätze, bedingt durch eine konsensorientierten Politik der Mitte, einen Wegbereiter des Rechtspopulismus (vgl. 2017, 89ff.).

Eine ebenso bedeutende Erkenntnis ist, dass es nicht unbedingt die materialistischen Gräben sind, die aufbrechen, sondern es sind wesentliche politische, kulturelle und soziale Gräben, die offen zu Tage treten und in einem Rechtspopulismus ihren Ausdruck finden. Es sind die Gräben, die objektiv weniger sichtbar sind, da zum Beispiel eine materielle Angleichung der Lebensentwürfe stattgefunden hat, aber auf einer subjektiven kulturtheoretischen und demokratietheoretischen Ebene sind die Gräben tiefer und offener denn je. Es ist der Unterschied zwischen einem von Jörke und Selk beschriebenen kosmopolitischen postdemokratischen Liberalismus und seinen Gewinnern sowie den dagegen positionierten kommunitaristischen und traditionalistischen Liberalisierungsverlierern (vgl. 2019b, 26). Dabei obliegt der Politischen Bildung ein kommunikativer Brückenbau, Revitalisierung eines vertieften politischen demokratischen Austausches sowie die

Überwindung der politischen und kulturellen Gräben. Eine Art Repolitisierung zwischen den verschiedenen politischen Lagern ist zwingend erforderlich, um die Lage der wahrhaften und gefühlten Verlierer des Modernisierungs- und Transformationsprozesses und die daraus resultierende Krise zu überwinden. So kann im Sinne Negts unvermittelt die Politische Bildung die Demokratie als Raum politischer Diskurse erlebbar machen und einen demokratischen länderübergreifenden Austausch fördern.

9 Fazit

Abschließend sind die bisherige Diskussion und die vorgestellten theoretischen Grundlagen und Begrifflichkeiten zu rekapitulieren und letztlich zusammenzufassen. Es gilt die vorangegangene Diskussion um das Zeitalter des Populismus als normative Herausforderung jugendpolitischer Bildung abschließend zu skizzieren. Dazu werden einleitend mahrende Aussagen von Bertolt Brecht und Theodor W. Adorno aufgeführt.

Brecht warnt im Epilog seines Theaterstückes *Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui* eindringlich: „Der Schoß ist fruchtbar noch, aus dem das kroch“ (2004, 124). Brecht verdeutlicht dabei, dass er den Faschismus nicht als einen historischen Einzelfall betrachtet, sondern weiterhin die Gefahr eines neu aufkeimenden Faschismus ausmacht. Ähnlich formuliert auch Adorno, der davor warnt, dass politische Gruppierungen, Systeme und Ideologien die Zeit überdauern können (vgl. 2019, 25). Adorno erkennt ebenso einen faschistoiden Rechtsextremismus, der weiterhin fruchtbaren Boden in der Gesellschaft der Gegenwart findet. Ungeachtet der Warnungen von Brecht und Adorno bildet im 21. Jahrhundert der demokratiegefährdende, antisemitische, rassistische, chauvinistische und reaktionäre Rechtsextremismus eine fundamentale Bedrohung der liberalen Demokratie, was anhand der hohen Zahl an rechtsextremistischen Gewalttaten und Terrorakten in der Vergangenheit und Gegenwart verdeutlicht werden kann. Es lässt sich in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion mehrheitlich die Ansicht rekonstruieren, dass der Rechtspopulismus im Kern eine ebenso große Gefahr für die liberale Demokratie darstellt wie der Rechtsextremismus.

In Anbetracht der politischen Gefahr des Rechtsextremismus bildet der Populismus ein ebenso bedeutendes und beachtenswertes politisches Phänomen der Gegenwart. Zugleich ergibt sich daraus die Frage, um zu den warnenden Worten des Kapitels zurückzukehren, ob der „böse“ Populismus – spezifischer der Rechtspopulismus – eine derartige Bedrohung wie der Rechtsextremismus darstellt und ob der Populismus eine entscheidende Gefahr für die liberale Demokratie der Gegenwart ist. Dabei erkennt Salzborn eine wesentliche ideologische Übereinstimmung zwischen dem Rechtsextremismus und dem Rechtspopulismus. Deshalb beschreibt Salzborn den Rechtspopulismus lediglich als rhetorischen und demagogischen Stil des Rechtsextremismus. Salzborn unterminiert dadurch die ideologische und politische Eigenständigkeit des politischen Phänomens des Rechtspopulismus. Vielmehr würde mithilfe populistischer Agitationen eine rechtsextremistische und rechtsideologische Überzeugung der Neuen Rechten bis in die Mitte der Gesellschaft einsickern. Der Rechtspopulismus sei daher vielmehr ein Wegbereiter und Anknüpfungspunkt rechtsextremistischer Ideologien unter dem Deckmantel eines populistisch-demokratischen Anstrichs in die politische Mitte der Gesellschaft. Das heißt, entgegen der in Kapitel 3.2 eingeführten Annahme von Cas Mudde erkennt Salzborn keinen spezifischen und eigenständigen ideologischen Kern des Rechtspopulismus unabhängig vom Rechtsextremismus. Der Populismus wird als rhetorischer Stil, demagogisches Mittel der Agitation mit dem Ziel einer politischen Dramatisierung und als Mittel der politischen Bewegung der Massen verstanden. Er wird in erster Linie als Instrument zur Gewinnung von politischer Macht gesehen. Mudde hingegen beschreibt den Populismus als eigenständige, wenn auch dünne Ideologie. Dabei erkennt Mudde wesentliche eigenständige ideologische Grundzüge, die die These einer (dünnen) Ideologie untermauern. So beschreibt Mudde drei grundlegende Schlüsselbegriffe des Populismus: das Volk, die Elite und der Gemeinwillen. Diese bilden den wesentlichen ideologischen Bezugspunkt des Populismus. Eine weitere Grundlage für die These einer (dünnen) populistischen Ideologie bilden die breiten und fle-

xiblen Anknüpfungspunkte des Populismus an historischen Ideologien. Dabei reichen die Anknüpfungspunkte vom Konservatismus über den Liberalismus bis hin zum Sozialismus. Das heißt, auch wenn in der deutschen politischen Landschaft hauptsächlich vom Rechtspopulismus die Rede ist, bildet beispielsweise in den südeuropäischen Ländern der Linkspopulismus eine diskutabile politische Kraft.

Mithilfe der krisentheoretischen Perspektive von Priester kann die Analyse Muddes ergänzt werden. Nach Priester ist der Populismus eines der zentralen sozio-politischen und kulturellen Phänomene des 21. Jahrhunderts und in der jüngeren Vergangenheit im Besonderen der Rechtspopulismus. Dabei erkennt Priester eine grundlegende Ursache des Populismus in einer politischen Krise der Partizipation, Souveränität und Repräsentation. Daraus resultierend erkennt Priester den Populismus im Wesentlichen als ein politisches Symptom tiefliegender Krisen des politischen Systems. Vielmehr sei der (Rechts-)Populismus eine Konsequenz aus den fortschreitenden sozio-politischen und kulturellen Modernisierungs- und Transformationsprozessen. Weiter heißt es, dass der Rechtspopulismus in der wissenschaftlichen und medialen Diskussion unterschiedlichen normativen Bewertungen und einer moralischen Ambivalenz unterliegt. Oftmals geht es in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion um einen normativen Dualismus zwischen einem „guten“ und „bösen“ Populismus. „Böse“ ist der Populismus in der wissenschaftlichen und medialen Bewertung dahingehend, dass dem Populismus inhärente demokratiegefährdende Tendenzen zugesprochen werden. Ähnliche Attribute sind extremistischen Ideologien ebenso anhängig. Ungeachtet dessen sind für Müller der moralische Alleinvertretungsanspruch der Populisten gegenüber dem Volk, der Antipluralismus, die Loyalitätsbeschaffung durch Massenklientelismus, die Unterdrückung der Zivilgesellschaft sowie die Unterdrückung der Medien, die Beschwörung eines Antagonismus zwischen dem reinen Volk und der korrupten Elite wesentliche Merkmale des Populismus (vgl. 2017, 70). „Das Spezielle an Populisten ist jedoch, dass alle diese Maßnahmen sich mit den moralischen Prin-

zipien des Populismus begründen lassen – und deswegen ganz offen und im Namen scheinbar demokratischer Ideale umgesetzt werden können“ (Müller 2017, 70). „Gut“ ist der Populismus nach Hartleb hingegen, wenn der Populismus sich innerhalb des demokratischen Spektrums bewegt (vgl. 2012, 23). Dann könnte sogar ein potenzieller emanzipatorischer und demokratischer Impuls vom Populismus ausgehen (vgl. ebd.). „Wer als ‚Populist‘ bezeichnet wird, gilt im positiven Sinne als jemand, der die Probleme der ‚kleinen Leute‘ versteht, sie artikuliert und direkt mit dem Volk kommuniziert, und im negativen Sinne als jemand, der dem Volk nach dem Mund redet und dem Druck der Straße nachgibt“ (Hartleb 2012, 23). So dann wird der Populismus als demokratieförderndes Phänomen verstanden. Andererseits würde der Populismus die Partizipation der „kleinen Leute“ sowie deren Emanzipation von der Elitenherrschaft bestärken.

Eine ergänzende Perspektive auf den Populismus bietet die diskurstheoretische Perspektive von Mouffe, die im Rechtspopulismus den Ausdruck einer tiefgreifenden politischen Krise erkennt. Das gegenwärtige politische System befinde sich in einem postpolitischen Zustand. Dabei würden mithilfe des Kampfbegriffs des Populismus politische Diskurse verschlossen. Diese Räume sollten jedoch für politische Diskurse und für einen allgemeinen politischen Austausch unterschiedlicher politischer Überzeugungen offengehalten werden. Dabei gelte die normativ deformierende Bezeichnung einer politischen Agenda als populistisch nicht nur für Überzeugungen des Rechtspopulismus, sondern ebenso als linkspopulistisch eingestufte Perspektiven, die dadurch ebenso aus dem öffentlichen politischen Diskurs ausgeschlossen werden. Der Populismus sei daher, unabhängig von seiner politischen Stoßrichtung, ein Angriff auf die grundlegende Hegemonie im politischen Diskurs. Die diskursive politische Hegemonie liegt in der Hand einer – im Sinne Jörkes und Selks – Weltanschauung des postdemokratischen Liberalismus. Dabei stehen sich im Kampf um die politische Hegemonie die Lager des postdemokratischen Liberalismus und des Rechtspopulismus in einem polarisierenden Antagonismus gegenüber. So schrei-

ben Jörke und Selk: „Beide Kräfte und Tendenzen stehen sich feindselig gegenüber, teilen aber ein verkürztes Verständnis von Politik. Sowohl im postdemokratischen Liberalismus wie im Rechtspopulismus werden Politik und Demokratie auf Aspekte der Kultur und der Werte verkürzt“ (2019, 24).

Wird in der Debatte um den Populismus häufig von einer populistischen Affinität älterer vor allem männlicher Teile der Bevölkerung ausgegangen, so lässt sich diese Ansicht nach Erkenntnissen der Shell Jugendstudie sowie der Landtagswahl in Thüringen nicht aufrechterhalten. In Anbetracht der Erkenntnisse der Shell-Studie und der Wahlauswertung der Forschungsgruppe Wahlen lässt sich eine ebenso erhöhte Affinität und Unterstützungspotenzial der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegenüber politischen Forderungen und Programmatiken der Rechtspopulisten nachvollziehen. Während es bei der Forschung der Shell Jugendstudie um Aussagen geht, die vornehmlich mit dem Rechtspopulismus in Verbindung gebracht werden, so konnte man die rechtspopulistische Affinität in Thüringen anhand der Wählerstimmen für die rechtspopulistische AfD rekonstruieren. Dabei sind die Ergebnisse nicht überraschend, wenn wie zuvor beschrieben der Populismus als eine tieferliegende sozio-politische Krise gesehen wird, denn dann lässt sich kein Grund erkennen, wieso die Jugend bzw. die jungen Erwachsenen von dieser Krise unbeeinträchtigt sein sollten. Auch die Proteste der FFF fußen auf einer Krisenannahme, bei der die Klimakrise den krisentheoretischen Bezugspunkt bildet. Während in der Öffentlichkeit zumeist die Proteste der FFF als berechtigtes politisches Anliegen bezeichnet werden, werden politische Forderungen der jugendlichen Populisten als Problem per se angesehen. Das heißt, ihre politischen Forderungen werden nicht wahrgenommen, sondern ihre Affinität zum Populismus ungeachtet der inhaltlichen Stoßrichtung als Problem bezeichnet. Die Affinität jugendlicher und junger Erwachsener zum Populismus wird als Problem deklariert, dabei werden die sozio-politischen und kulturellen Krisenwahrnehmungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nivelliert. Ebenso wie die

populistische Affinität der Erwachsenen wird der Populismus als Problem per se und nicht als Symptom wesentlicher Probleme verstanden.

Spannend dabei bleibt die Frage, wie mit der rechtspopulistischen Herausforderung von Seiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen umzugehen ist. Wie in Kapitel 9 beschrieben, kann der Rechtspopulismus nicht mit dem Rechtsextremismus gleichgesetzt werden. Das heißt, das angestammte Rezept der politischen Jugendbildung, wie die Demokratiepädagogik oder Rechtsextremismusprävention, können bei der Bewältigung des Rechtspopulismus nicht herangezogen werden. Gerade die Konzepte der Extremismusprävention sind ein unzureichendes Konzept zur politischen Bearbeitung des Phänomens des Rechtspopulismus. „Während Prävention wesentlich auf die Vermeidung bestimmter Haltung und Handlungen gerichtet ist, zielt die Bildung auf Kompetenzzuwachs und Subjektbildung“ (Widmaier 2019, 11). Das heißt, während die Extremismusprävention exemplarisch auf die Verhinderung extremistischer Gewalttaten fußt, zielt die Politische Bildung auf eine Förderung und Ermöglichung politischer Partizipation ab. Daher müssen vielmehr neue Instrumente der politischen Jugendbildung erarbeitet werden. Ein Ansatz kann es – mit Verweis auf Dörre – sein, Räume für eine vertiefte politische Diskussion zu schaffen, ohne in eine normative Verurteilung des politischen Gegenübers zu verfallen. Die Räume des politischen Austausches sind frei von Moralisationen zu gestalten, um eine vertiefte politische Diskussion der unterschiedlichen Perspektiven zu ermöglichen. Es gilt, in der politischen Diskussion eine politische Empathie für die Ansichten des politischen Gegenübers zu erzeugen. Auch durch den empathischen Austausch kann eine Sensibilität für die politischen Ansichten und die Auffassung des politischen Gegenübers erzeugt werden. Darüber hinaus beschreibt Negt die Demokratie als eine zu lernende Staatsform und erkennt gerade im Lernprozess der solidarischen und kooperativen Mitbestimmung einen konstitutiven Moment für eine demokratische Staatsform (vgl. 2011, 515). Die kooperative und solidarische Mitbestimmung muss darüber hinaus auch in

praktischen Übungen dem politischen Gegenüber eingestanden werden, indem beispielsweise Räume der politischen Kooperation und Mitbestimmung geschaffen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Populismus in der öffentlichen sowie wissenschaftlichen Diskussion einem normativ ambivalenten Dualismus unterliegt. Während sich hingegen in der sozialwissenschaftlichen Diskussion ein tieferes Verständnis des Phänomens des Populismus – ungeachtet des normativen Dualismus – ausbreitet. So bleibt in dem stark interdisziplinär geprägten Feld der Politischen Bildung die Ansicht eines grundsätzlichen Gefährdungspotenzials des Populismus bestehen. Dennoch muss der Rechtspopulismus – auch in Anbetracht des demokratiegefährdenden Rechtsextremismus – wesentlich differenzierter betrachtet werden. Es käme einer Verharmlosung des Rechtsextremismus gleich, würde man den Begriff des Rechtspopulismus synonym verwenden. Gleichwohl darf der Populismus, genauer auch der Rechtspopulismus, nicht bagatellisiert werden, auch wenn er nicht dezidiert antidemokratische Ziele verfolgt, gegebenenfalls sogar umgekehrt eine Belebung der Demokratie befördert. Gerade der Rechtspopulismus kann auch reaktionäre Formen annehmen und autoritäre Tendenzen befördern. Vielmehr sollte jedoch der Rechtspopulismus als Symptom tiefgreifender Veränderungen und Transformationen des sozio-politischen Systems und des kulturellen Zeitgeistes verstanden werden. Dabei kann zuvorderst die Politische Bildung als Brückenbauer zwischen dem Profitierenden sowie dem Bedrohten dieser sozio-politischen und kulturellen Veränderungen fungieren.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Ulrike (2020): Das Schweigen der Mitte. Wege aus der Polarisierungsfalle. Darmstadt: wbg Theiss in Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. Hg. v. Busch, A. Verhandlung des 14. Deutschen Soziologietages.
- Adorno, Theodor W. (1979): Erziehung zur Mündigkeit. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, Theodor W. (2019): Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Altermatt, Urs (2010): Konservatismus. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017458/2010-10-28/>, [16.09.2020]
- Amadeu Antonio Stiftung (2019): Demokratie in Gefahr. Handlungsempfehlungen zum Umgang mit der AfD. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. (2019): Selbstverständnis. <https://www.adb.de/selbstverstaendnis-des-arbeitskreises-deutscher-bildungsstaetten>, [01.10.2020]
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 26. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Biskamp, Floris (2017): Im Zwischenraum von Repression und Anerkennung. Über Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildungsarbeit gegen Rechtsextremismus. In: Milbradt, Björn/Biskamp, Floris/Albrecht, Yvonne/Kiepe, Lukas (Hg.): Ruck nach Rechts? Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und die Frage nach Gegenstrategien. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara, S. 153–172.
- Blaschke, Ronny (2016): Vom Rassismus zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Fußballstadien. Entwicklung der Debatte. In:

- Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 10. 4. Auflage, S. 276–286.
- Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Berlin: Suhrkamp.
- Brecht, Bertolt (2004): Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruns, Julian/Glösel, Kathrin/Strobl, Natascha (2018): Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa. 4. Aufl. Münster: Unrast.
- Bundesministerium des Innern, Bau und Heimat (Hg.): Verfassungsschutzbericht 2019. Bundesamt für Verfassungsschutz. Berlin.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Canovan, Margaret (2005): The people. Cambridge, UK: Polity.
- Caruso, Marcelo/Schatz, Stefan Johann (2018): Politisch und Bildung? Entstehung und Institutionalisierung Politischer Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 68 (13-14), S. 4–11.
- Ciupke, Paul (2014): Die freien Träger der außerschulischen politischen Bildung und der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. In: Wolfgang Sander und Peter Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn: bpb, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 189–193.
- Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.) (2019): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp.
- Crouch, Colin (2015): Postdemokratie. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cuperus, René (1999): Dritter Weg und Neue Mitte : Leerformeln oder Leitbegriffe einer neuen Politik? – Teil 3. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Dritter Weg und Neue Mitte. Unter Mitarbeit von Kerstin Pohl. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://www.fes.de/fulltext/akademie/00846002.htm>, [03.06.2020]
- Cuperus, René (2017): Wie die Volksparteien (fast) das Volk einbüßten – Warum wir den Weckruf des Populismus erhören sollten. In: Ernst Hillebrand (Hg.): Rechtspopulismus in Europa. Gefahr für die Demokratie? 2. Auflage. Bonn: Dietz, S. 149–158.

- Czada, Roland (2019): Populismus: Eine Gefahr für die Demokratie. Gesellschaftsspaltung. In: Neue Osnabrücker Zeitung, 2019. <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.studie-zu-waehlerverhalten-populismus-auf-dem-vormarsch.297e5674-63d0-4cbd-a279-9be672016144.html>, [15.05.2020]
- Decker, Frank (Hg.) (2006): Populismus. Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Decker, Frank/Neu, Viola (Hg.) (2018): Handbuch der deutschen Parteien. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Demokratie in Gefahr? Rechtspopulismus und die Krise der politischen Repräsentation (2017). Berlin.
- Der Bundeswahlleiter (2020): Bundestagswahl 2017: Endgültiges Ergebnis – Der Bundeswahlleiter. https://www.bundeswahlleiter.de/info/presse/mitteilungen/bundestagswahl-2017/34_17_endgueltiges_ergebnis.html, [08.06.2020]
- Dörre, Klaus (2019): Auf der Suche nach dem wahren Kern der deep story. Rechtspopulismus bei Lohnabhängigen als Herausforderung für die politische Bildung. In: Journal für politische Bildung 9 (1), S. 28–33.
- Dudenredaktion (Hg.) (o. J.): Populismus. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Populismus>.
- Eatwell, Roger / Goodwin, Matthew J. (2018): National populism. The revolt against liberal democracy. London: Pelican.
- Eis, Andreas/Metje, Frederik/Moulin-Doos, Claire (2017): Populismus: Bedrohung der Demokratie oder Konsequenz von Entpolitisierung? In: POLIS (3), S. 16–18.
- Eribon, Didier (2018): Rückkehr nach Reims. 17. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Fischer, Karsten (2020): Wenn die fehlende Krise in die Krise führt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2020. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/philip-manows-essay-ent-demokratisierung-der-demokratie-16810693.html>, [23.09.2020]
- Forschungsgruppe Wahlen (2019a): Grafiken zu aktuellen Wahlen Thüringen 2019. https://www.forschungsgruppe.de/Wahlen/Grafiken_zu_aktuellen_Wahlen/Wahlen_2019/Thueringen_2019/, [06.08.2020]

- Forschungsgruppe Wahlen (2019b): Wahlanalyse Thüringen. https://www.forschungsgruppe.de/Aktuelles/Wahlanalyse_Thueringen/, [06.08.2020]
- Forum kritische Politische Bildung (FKPB) (2019): FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung. <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung>, [10.06.2021]
- Foucault, Michel (2016): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (2017a): Für eine neue Linke oder: Das Ende des progressiven Neoliberalismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 62 (2), S. 71–76.
- Fraser, Nancy (2017b): Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Taufe des reaktionären Populismus. In: Heinrich Geiselberger (Hg.): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 77–92.
- Fuchs, Christian (2002): Die Bedeutung der Fortschrittsbegriffe von Marcuse und Bloch im informationengesellschaftlichen Kapitalismus. In: UTOPIEKreativ (141/142), S. 724–736.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe/Oevermann, Ulrich (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, Rainer/Meyer, Thomas (2002): Theodor Geiger. (1891–1952). In: Dirk Käsler (Hg.): Von Auguste Comte bis Norbert Elias. 3. Auflage. München: C.H. Beck, S. 278–295.
- Grundmann, Melina: Jugendliche zwischen Klimaschutz und Populismus. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/de/jugendliche-zwischen-klimaschutz-und-populismus/a-50872469>, [19.10.2020]
- Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palenti, Christian (Hg.) (2016): Jugend und Politik. Wiesbaden: Springer VS.
- Hafeneger, Benno (2005): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 282–299.
- Hall, Stuart (2013): Ideologie, Identität, Repräsentation. 3. Auflage. Hamburg: Argument-Verlag.
- Hartleb, Florian (2012): Populismus als Totengräber oder mögliches Korrektiv der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62 (5–6), S. 22–29.

- Hillebrand, Ernst (Hg.) (2017): Rechtspopulismus in Europa. Gefahr für die Demokratie? 2. Auflage. Bonn: Dietz.
- Hochschild, Arlie Russell (2017): Fremd in ihrem Land. Eine Reise ins Herz der amerikanischen Rechten. Frankfurt: Campus Frankfurt.
- Hoffmann-Lange, Ursula/Gille Martina (2016): Jugend zwischen Politikdistanz und politischer Teilnahmbereitschaft. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian (Hg.): Jugend und Politik. Wiesbaden: Springer VS, 195-226.
- Hufer, Klaus-Peter (2011): Bildung gegen Rechtsextremismus. In: Hentges, Gudrun/Lösch, Bettina (Hg.): Die Vermessung der sozialen Welt. Neoliberalismus – Extreme Rechte – Migration im Fokus der Debatte. Unter Mitarbeit von Christoph Butterwegge. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–186.
- Hufer, Klaus-Peter (2014a): Historische Entwicklungslinie der politischen Erwachsenenbildung seit 1945. In: Wolfgang Sander und Peter Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn: bpb, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 122–144.
- Hufer, Klaus-Peter (2014b): Personenporträt: Oskar Negt. In: Wolfgang Sander und Peter Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn: bpb, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 153–155.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2018): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 12. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jann, Olaf (2017): Heartland oder: Die Kritik der infamen Bürger. In: Jörke, Dirk/Nachtwey, Oliver (Hg.): Das Volk gegen die (liberale) Demokratie. Leviathan Sonderband 32 | 2017. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 279–302.
- Jörke, Dirk/Selk, Veith (2017): Theorien des Populismus zur Einführung. Hamburg: Junius (Zur Einführung).
- Jörke, Dirk/Selk, Veith (2019): Postdemokratischer Liberalismus vs. Rechtspopulismus. In: Journal für politische Bildung 9 (1), S. 24–27.

- Jörke, Dirk/Nachtwey, Oliver (Hg.) (2017): Das Volk gegen die (liberale) Demokratie. Leviathan Sonderband 32 | 2017. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik: Beltz Verlagsgesellschaft.
- Koppetsch, Cornelia (2017a): Aufstand der Etablierten. <https://soziopolis.de/beobachten/kultur/artikel/aufstand-der-etablierten/>, [07.03.2019]
- Koppetsch, Cornelia (2010): Jenseits der individualisierten Mittelstandsgesellschaft? Zur Ambivalenz subjektiver Lebensführung in unsicheren Zeiten. In: Peter A. Berger und Ronald Hitzler (Hg.): Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 225–243.
- Koppetsch, Cornelia (2019): Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld: transcript Verlag.
- Korom, Philipp (2020): Elite. In: Fleck, Christian/Dayé, Christian/Duller, Matthias (Hg.): Meilensteine der Soziologie. Frankfurt: Campus, S. 290–298.
- Krohn, Knut (2018): Populismus auf dem Vormarsch. Studie zum Wählerverhalten. In: Stuttgarter Zeitung, 2018. <https://www.stuttgarterzeitung.de/inhalt.studie-zu-waehlerverhalten-populismus-auf-dem-vormarsch.297e5674-63d0-4cbd-a279-9be672016144.html>, [15.05.2020]
- Langebach, Martin (2016): Rechtsextremismus und Jugend. In: Virchow, Fabian/Langebach, Martin/Häusler, Alexander (Hg.): Handbuch Rechtsextremismus: Springer VS, S. 375–439.
- Levitsky, Steven/Ziblatt, Daniel (2019): Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können. München: Pantheon.
- Mannheim, Karl (2015): Ideologie und Utopie. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Manow, Philip (2018): Die politische Ökonomie des Populismus. Berlin: Suhrkamp.
- Manow, Philip (2020): (Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Berlin: Suhrkamp.
- Massing, Peter (2015): Politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 2015. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/>

- handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung, [16.10.2020]
- Merkel, Wolfgang (2017): Kosmopolitismus versus Kommunitarismus: Ein neuer Konflikt in der Demokratie. In: Harfst, Philipp/Kubbe, Ina/Poguntke, Thomas (Hg.): Parties, Governments and Elites. The Comparative Study of Democracy. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–23.
- Meyer, Thomas (2016): Die Prekarisierung der Gesellschaft. Anmerkungen zu einem neuen soziologischen Schlüsselkonzept. In: SIEGEN:SOZIAL 21 (1), S. 4–9.
- Milbradt, Björn: Prävention gegen Extremismus. Deutsches Jugendinstitut. <https://www.dji.de/themen/jugend/extremismuspraevention.html>, [16.04.2021]
- Milbradt, Björn (2017): Was ist Gegenaufklärung? Eine Ideologiekritik am Beispiel Pegida. In: Milbradt, Björn/Biskamp, Floris/Albrecht, Yvonne/Kiepe, Lukas (Hg.): Ruck nach Rechts? Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und die Frage nach Gegenstrategien. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara, S. 17–32.
- Mouffe, Chantal (2016): Neue Chance. Die Politologin Chantal Mouffe über die Fragen, ob der Rechtspopulismus faschistisch ist und was die Linken von ihm lernen können. In: Süddeutsche, 2016, S. 11.
- Mouffe, Chantal (2017): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mouffe, Chantal (2019): Für einen linken Populismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mounk, Yascha (2018): Der Zerfall der Demokratie. Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht. München: Droemer.
- Mudde, Cas (2017): Populism isn't dead. Here are five things you need to know about it. In: The Guardian, 2017. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jul/07/populism-dead-european-victories-centrists>, [27.05.2020]
- Mudde, Cas (2019): The far right today. Cambridge, Medford: Polity Press.
- Mudde, Cas/Rovira Kaltwasser, Cristóbal (2019): Populismus. Eine sehr kurze Einführung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Müller, Ann-Katrin (2019): Kampf gegen Extremismus: Bundesregierung stockt Demokratieprogramm doch auf – für ein Jahr. In: DER SPIEGEL, 2019, zuletzt geprüft am [24.09.2020].

- Müller, Jan-Werner (2016a): Populismus. Symptom einer Krise der politischen Repräsentation? <http://www.bpb.de/apuz/234701/populismus-symptom-einer-krise-der-politischen-repraesentation?p=all>, [13.03.2019]
- Müller, Jan-Werner (2016b): *What Is Populism?* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Müller, Jan-Werner (2017): *Was ist Populismus? Ein Essay.* 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Müller-Jung, Joachim (2019): Das Gift der Populisten. Klimaretter Wald. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 2019. <https://www.faz.net/aktuell/wissen/wald-als-klima-retter-das-gift-der-populisten-16444883.html>, [15.05.2020]
- Nachtwey, Oliver (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne.* 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Negt, Oskar (2011): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform.* 2. Auflage. Göttingen: Steidl.
- Nolte, Paul (2012): *Was ist Demokratie? Eine Einführung in Fragen und Antworten.* München: C. H. Beck.
- Offe, Claus (2019): Wille und Unwille des Volkes. Notizen zur politischen Theorie des Populismus. In: Peter Engelmann, Hagedorn, Ludger/Hasewend, Katharina/Randeria, Shalini/Kis, János/Krāstev, Ivan und Lilla, Mark/Mouffe, Chantal/Müller, Jan-Werner/Offe, Claus/Rupnik, Jacques/Urbinati, Nadia (Hg.): *Wenn Demokratien demokratisch untergehen.* Wien: Passagen Verlag, S. 95–105.
- Pollak, Reinhard (2018): Schicht, sozial. In: Johannes Kopp (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie.* 12. Auflage: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 392–395.
- Priester, Karin (2005): Der populistische Moment. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 3/2005 (3), S. 301–310.
- Priester, Karin (2007): *Populismus. Historische und aktuelle Erscheinungsformen.* Frankfurt am Main: Campus.
- Priester, Karin (2012a): *Rechter und linker Populismus. Annäherung an ein Chamäleon.* Frankfurt: Campus Verlag.
- Priester, Karin (2012b): Wesensmerkmale des Populismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62 (5–6), S. 3–9. <https://www.bpb.de/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus?p=all>, [06.03.2019]
- Priester, Karin (2016a): Das Volk zwischen Interessenpolitik und symbolischer Repräsentation. In: Witthaus, Jan-Henrik/Eser, Patrick

- (Hg.): Machthaber der Moderne. Zur Repräsentation politischer Herrschaft und Körperlichkeit. Bielefeld: transcript Verlag, S. 69–91.
- Priester, Karin (2016b): Rechtspopulismus – ein umstrittenes theoretisches und politisches Phänomen. In: Virchow, Fabian/Langebach, Martin/Häusler, Alexander (Hg.): Handbuch Rechtsextremismus: Springer VS, S. 533–560.
- Priester, Karin (2017): Das Syndrom des Populismus. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240833/das-syndrom-des-populismus>, [06.03.2018]
- Puhle, Hans-Jürgen (2017): Auf dem Weg zur populistischen Demokratie. Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und seine Folgen. In: Croissant, Aurel/Kneip, Sascha/Petring, Alexander (Hg.): Demokratie, Diktatur, Gerechtigkeit. Festschrift für Wolfgang Merkel. Unter Mitarbeit von Wolfgang Merkel. Wiesbaden: Springer VS, S. 467–484.
- Puhle, Hans-Jürgen (2020): Populism and Democracy in the 21st Century. Berlin. <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/forschung/populismus-ist-nicht-per-se-undemokratisch-hans-juergen-puhle-zum-thema-populismus/>, [18.09.2020]
- Rancière, Jacques (2017): Der unauffindbare Populismus. In: Badiou, Alain/Bourdieu, Pierre/Butler, Judith/Didi-Huberman, Georges/Khiari, Sadri/Rancière, Jacques (Hg.): Was ist ein Volk? Hamburg: LAIKA, S. 98.
- Rappenglück, Stefan (2018): Politische Bildung in Jugendverbänden. In: Klaus-Peter Hufer, Tonio Oeffering und Julia Oppermann (Hg.): Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung? Berlin: Wochenschau Verlag (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung), S. 56–71.
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reckwitz, Andreas (2019): Die Gesellschaft der Singularität. In: Journal für politische Bildung 9 (1), S. 12–16.
- Reinders, Heinz (2016): Politische Sozialisation Jugendlicher. Entwicklungsprozesse und Handlungsfelder. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian (Hg.): Jugend und Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–101.

- Rensmann, Lars (2006): Populismus und Ideologie. In: Frank Decker (Hg.): Populismus. Gefahr für die Demokratie oder nützliches korrektiv? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–80.
- Reuter, Benjamin (2019): Landtagswahlen 2019 in Ostdeutschland: Nirgendwo wählte die Jugend so rechts wie in Thüringen – Politik – Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/politik/landtagswahlen-2019-in-ostdeutschland-nirgendwo-waehlte-die-jugend-so-rechts-wie-in-thueringen/25160742.html>, [30.07.2020]
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius Hamburg.
- Rummens, Stefan (2019): Populism as a Threat to Liberal Democracy. In: Rovira Kaltwasser, Cristóbal/Taggart, Paul A./Ochoa Espejo, Paulina/Ostiguy, Pierre (Hg.): The Oxford handbook of populism. Oxford, United Kingdom, New York: Oxford University Press, S. 554–570.
- Sack, Detlef (2019): Partizipation. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, S. 671–680.
- Salzborn, Samuel (2017): Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Salzborn, Samuel (2018): Rechtsextremismus. Erscheinungsformen und Erklärungsansätze. 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Salzborn, Samuel (2020): Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern.
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte. didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 13–47.
- Schader Stiftung (2004): Wandel des Lebenslaufs. Die Phase der Postadoleszens. Schader Stiftung. <https://www.schader-stiftung.de/themen/demographie-und-strukturwandel/fokus/sozialer-wandel/artikel/wandel-des-lebenslaufs-die-phase-der-postadoleszens>, [24.08.2020]
- Schäfer, Armin/Zürn, Michael (2021): Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des autoritären Populismus. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Manfred G. (2019): Demokratietheorien. Eine Einführung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2020): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Steinbach, Peter (2014): Historische Grundlage der politischen Bildung. In: Wolfgang Sander und Peter Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn: bpb, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18–34.
- Sturm, Georg (2019): Fatales Signal an Zivilgesellschaft (neues deutschland). <https://www.neues-deutschland.de/artikel/1126312.demokratie-leben-fatales-signal-an-zivilgesellschaft.html>, [24.09.2020]
- tagesschau (2020): Verfassungsschutz: „Flügel“ dominiert zunehmend die AfD. In: tagesschau.de, 11.10.2020. <https://www.tagesschau.de/inland/afd-fluegel-verfassungsschutz-105.html>, [28.10.2020]
- Taggart, Paul A. (2000): Populism. Buckingham: Open University Press.
- van Dyk, Silke (2017): Krise der Faktizität. Über Wahrheit und Lüge in der Politik und die Aufgabe der Kritik. In: PROKLA 47 (188), S. 347–367.
- Vehrkamp, Robert/Merkel, Wolfgang (2020): Populismusbarometer 2020: Bertelsmann Stiftung.
- Vorländer, Hans (2010): Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien. 2. Auflage. München: C.H. Beck.
- Vorländer, Hans (2014): Wege zur modernen Demokratie. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 2014, <https://www.bpb.de/175902/wege-zur-modernen-demokratie>, [13.07.2020]
- Widmaier, Benedikt (2019): Verschärfter Konkurrenzkampf? Politische Bildung im Spannungsfeld extremismuspräventiver Anforderungen und professioneller Selbstbehauptung. In: Bundesverband Mobile Beratung e.V., S. 10–15.
- Zick, Andreas/Berghan, Wilhem/Mokros, Nico (2019): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. In: Zick, Andreas/Schröter, Franziska/Küpper, Beate (Hg.): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, S. 53–116.
- Zick, Andreas/Schröter, Franziska/Küpper, Beate (Hg.) (2019): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19.
- Žižek, Slavoj (2003): Warum lieben wir es alle, Haider zu hassen? <https://www.eurozine.com/why-do-we-all-love-to-hate-haider-3/>, [30.06.2020]

Žižek, Slavoj (2017): Die populistische Versuchung. In: Heinrich Geiselberger (Hg.): Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 293–313.

Cancuma Cetinyilmaz

**Die Demokratietheorie John Deweys
und ihre Rezeption
in der Demokratiepädagogik
nach Gerhard Himmelmann**

Inhalt

1	Einleitung	145
2	John Deweys Demokratietheorie	147
2.1	Die Philosophie des Pragmatismus	148
2.2	Deweys Erfahrungsbegriff	152
2.3	Deweys Demokratietheorie	154
2.4	Deweys Gesellschaftskritik	160
3	Gerhard Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens	165
3.1	Politik-Lernen oder Demokratie-Lernen	167
3.2	Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform	169
3.3	Das Stufenmodell des Demokratie-Lernens	173
4	Gegenüberstellung: Himmelmanns Demokratie- begriff und Ansatz des Demokratie-Lernens sowie Deweys Demokratietheorie	175
4.1	Die Hintergründe von Himmelmanns Dewey-Rezeption	176
4.2	Die Demokratie als Lebensform	178
4.3	Die Demokratie als Gesellschaftsform	181
4.4	Die Demokratie als Herrschaftsform	184
5	Fazit	191
	Literaturverzeichnis	193

1 Einleitung

Der amerikanische Philosoph John Dewey (1859–1952) gilt heute noch als einer der einflussreichsten Philosophen des 20. Jahrhunderts. Neben Charles Sanders Peirce und William James gehört er zu den Gründervätern des Pragmatismus, einer philosophischen Denkrichtung, die bereits seit einiger Zeit wieder vermehrt an Aufmerksamkeit gewinnt. Dabei ist insbesondere das Interesse an den demokratietheoretischen Aspekten des Pragmatismus und damit auch an Deweys Werken gewachsen (vgl. Jörke 2003, 9).

Dewey ist vor allem für seine Definition der Demokratie „als eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ bekannt (Dewey 1993, 121). Diese Definition geht aus der Unterscheidung „zwischen der Demokratie als soziale Idee und der politischen Demokratie als Regierungssystem“ hervor (Dewey 1996, 125). Mit seiner Demokratietheorie will er vor allem die soziale Idee der Demokratie wieder stärker in den Vordergrund rücken, da sie die Grundlage für das demokratische Regierungssystem bildet. Auch seine Erziehungstheorie orientiert sich an diesem Demokratiedanken. Dewey zufolge müssen bereits in der Schule von klein auf demokratische Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen erlernt werden, damit die Demokratie nicht nur ein Regierungssystem bleibt, sondern alle gesellschaftlichen Lebensbereiche umfassen kann.

Deweys Anmerkungen über die Bedeutung von Erziehung für die Demokratie haben auch in Deutschland zu einer umfassenden Rezeption seiner Ideen geführt. Besonders durch Gerhard Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens ist die Demokratietheorie von Dewey erneut zur Bezugstheorie innerhalb der Politikdidaktik geworden. Himmelmann plä-

diert mit seinem Ansatz für eine Neugestaltung der politischen Bildung, durch die eine Erziehung zur Demokratie nach Deweys Vorbild möglich werden soll. Dabei orientiert er sich vor allem an Deweys Vorstellung der Demokratie und entwickelt daraus seinen Demokratiebegriff, der die Demokratie in eine Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform unterteilt (Himmelmann 2007).

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, durch eine kritische Auseinandersetzung mit Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens und dem dazugehörigen Demokratiebegriff, die Übereinstimmungen und Differenzen zu Deweys Demokratietheorie herauszuarbeiten. Dabei soll die Fragestellung beantwortet werden: „Inwieweit handelt es sich bei Gerhard Himmelmanns Demokratiebegriff und seinem Ansatz des Demokratie-Lernens um eine gehaltvolle Rezeption von John Deweys Demokratietheorie?“ Dazu werden in Kapitel 2 zunächst die für diese Arbeit relevanten Aspekte von John Deweys Demokratietheorie vorgestellt. Hierbei wird zuerst die Philosophie des Pragmatismus beschrieben (2.1) und Deweys Erfahrungsbegriff in seinen Grundzügen erörtert (2.2). Danach wird Deweys Demokratietheorie näher betrachtet (2.3) und anschließend seine Gesellschaftskritik beleuchtet (2.4). In Kapitel 3 wird dann auf die relevanten Aspekte von Gerhard Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens eingegangen. Hierbei wird zunächst die Kontroverse zwischen dem Politik-Lernen und dem Demokratie-Lernen thematisiert (3.1). Danach werden die drei Ebenen seines Demokratiebegriffs vorgestellt (3.2) und anschließend sein Plan für die schulische Umsetzung des Demokratie-Lernens betrachtet (3.3). Auf dieser Basis wird in Kapitel 4 eine kritische Gegenüberstellung von Himmelmanns Demokratiebegriff und seinem Ansatz des Demokratie-Lernens mit Deweys Demokratietheorie vorgenommen. Im Fazit, wird abschließend versucht, anhand der Ergebnisse der Gegenüberstellung, die Forschungsfrage zu beantworten.

2 John Deweys Demokratietheorie

Wer einen Einblick in Deweys Philosophie will, wird wahrscheinlich von der Menge seiner Werke erstmal abgeschreckt sein. In seiner Lebenszeit hat Dewey etwa 900 Titel veröffentlicht, darunter 40 Bücher, die z. T. mehr als 500 Seiten umfassen (vgl. Bohnsack 1976, 19). Der Zugang zu seiner Philosophie wird aber nicht nur durch den Umfang seiner Arbeiten erschwert, sondern auch durch die häufigen Wiederholungen seiner Ideen in seinen Werken, die immer weiter ausgeführt, aufeinander bezogen und reflektiert werden (vgl. Schreier 1994, 48). Viele seiner Arbeiten sind außerdem immer noch nicht ins Deutsche übersetzt worden oder weisen grobe Fehler auf, die die Bedeutung der Texte verzerren. Auch wenn diese Aspekte die Auseinandersetzung mit Dewey erschweren, lohnt es sich, einen Blick auf seine Demokratietheorie zu werfen. Denn die Relevanz, die Deweys Arbeiten heute noch haben, ist kein Zufall.

Dieses Kapitel soll einen Einblick in die Demokratietheorie von Dewey ermöglichen. Dabei wird jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, da es alleine aus den bereits angeführten Gründen, wie u. a. der hohen Anzahl seiner Werke, nicht möglich ist, sie vollumfänglich in Betracht zu ziehen. Im Hinblick auf die Fragestellung, sollen in diesem Kapitel allein die diesbezüglich relevanten Aspekte seiner Demokratietheorie herausgearbeitet werden. Zunächst wird Deweys philosophischer Zugang näher betrachtet, wobei der Fokus auf seinem Verständnis der Welt und des Menschen liegen wird. Danach soll sein Begriff der Erfahrung beleuchtet werden, um die Kernkomponente seiner Demokratietheorie zu erfassen. Im Anschluss daran wird seine Demokratietheorie vorgestellt und zum Schluss Deweys Gesellschaftskritik näher betrachtet.

2.1 Die Philosophie des Pragmatismus

Während seiner Lebenszeit hat sich Deweys Philosophie, durch den Einfluss von verschiedenen philosophischen Strömungen, permanent weiterentwickelt. Den Anfang bildete der Neoidealismus, der eine Möglichkeit der Verbindung von Religion und Wissenschaft bot und aus diesem Grund Deweys Neugier weckte, wobei vor allem die Philosophie Hegels ihn prägte (vgl. Jörke 2007a, 122). Hegels Idealismus sprach Dewey auch deshalb an, da er sich von den traditionellen Dualismen, wie Körper/Geist, Subjekt/Objekt und Theorie/Praxis, die seit jeher in der Philosophie präsent sind, befreien wollte (vgl. Jörke 2003, 20). Im Laufe seines Lebens löste sich Dewey vom Hegelianismus und wurde verstärkt durch die Evolutionstheorie von Charles Darwin und dem Pragmatisten William James beeinflusst (vgl. Jörke 2007a, 122). Beide trugen zur Entwicklung seiner pragmatistischen Denkweise bei. Die philosophischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen des Pragmatismus erlauben einen tieferen Einblick in Deweys Demokratietheorie. Daher sollen im Folgenden einige der wichtigsten Annahmen des Pragmatismus vorgestellt werden.

Der Pragmatismus ist eine philosophische Denkrichtung, die die Demokratie als eine „gemeinschaftliche und solidarische Form des Zusammenlebens, als eine kooperative soziale Praxis“ begreift (Selk/Jörke 2012, 255). Zu den wichtigsten Vertretern dieser philosophischen Strömung gehören Charles Sanders Peirce, William James und John Dewey selbst. Der Pragmatismus etablierte sich zur Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert aus dem Wunsch heraus, mit den europäisch-philosophischen Traditionen zu brechen (vgl. Neubert 2011, 225). Er wendete sich gegen die alten Gewohnheiten der Philosophie wie den „a priori-Begründungen“, den „Dogmen“, dem „Anspruch auf endgültige Wahrheit“ und den „[a]bsoluten und geschlossenen Systemen“ (James 1977, 32). Die traditionelle Philosophie würde, laut William James, nicht zur „Erklärung unserer konkreten Welt“ beitragen, sondern eher als eine „Zufluchtsstätte“ vom wirklichen Leben dienen (ebd., 13). Der Pragmatismus sollte eine Alternative zu die-

sem veralteten Philosophieverständnis bieten. Theorien sollen im Pragmatismus keine Antworten auf „Rätselfragen“ liefern, sondern vielmehr als Werkzeuge genutzt werden, um damit die Natur, mit der alle gesellschaftlichen Phänomene und Praktiken gemeint sind, wiederholt zu bearbeiten und so an echte Lösungen zu kommen (vgl. ebd., 33). Auch Dewey äußerte Kritik an der traditionellen Philosophie. Mit ihrer Suche nach Gewissheit hätte sie die westliche Zivilisation maßgeblich geprägt und somit zu einer Verherrlichung des „Unwandelbaren auf Kosten des Wandels“ geführt (Dewey 1998, 20 f.). Dewey störte die Annahme, dass eine Erkenntnis, die durch theoretische Überlegungen gewonnen wurde, als unwandelbar, universell und ewig angenommen wurde. Als Pragmatist positionierte er sich gegen die Abwertung von Erfahrung und Praxis, die innerhalb der traditionellen Philosophie mit dem Wandel und dem Unsicheren in Verbindung gebracht wurde.

Als Geburtsstunde des Pragmatismus gilt die Veröffentlichung der beiden Aufsätze *The Fixation of Belief* (1887) und *How to Make Our Ideas Clear* (1878) von Charles Sanders Peirce, der somit auch als der Begründer des Pragmatismus gelten kann (vgl. Willascheck 2004, 541). Für Peirce stellt der Pragmatismus kein philosophisches System, sondern vielmehr eine Methode dar. Die Methode des Pragmatismus, sollte eine erfolgreiche Kommunikation durch „sprachliche und gedankliche Klarheit der Information“ ermöglichen (Oehler 1977, 11). Sie sollte zur „Beantwortung von Fragen, zur Lösung von Problemen und zu Klärung von Begriffen“ beitragen (ebd.). Den Kern des Peirce'schen Pragmatismus macht seine „pragmatische Maxime“ aus.

Überlege, welche Wirkungen, die denkbarerweise praktische Relevanz haben könnten, wir dem Gegenstand unseres Begriffs in unserer Vorstellung zuschreiben. Dann ist unser Begriff dieser Wirkungen das Ganze unseres Begriffes des Gegenstandes (Peirce 1967, 339).

Mit seiner Maxime stellt Peirce die Theorie auf, dass „ein Begriff, d. h. der rationale Bedeutungsgehalt eines Wortes oder

eines anderen Ausdrucks, ausschließlich in seinem denkbaren Bezug auf die Lebensführung besteht“ (Peirce 2002, 101). Nach Auffassung von Peirce soll die Bedeutung von Begriffen, Ideen und Fragestellungen also an ihren praktischen Konsequenzen beurteilt werden (vgl. Neubert 2011, 225). Auch William James bezieht sich in seinen Werken auf die pragmatistische Maxime. Er geht dabei explizit auf die anhaltenden und wiederkehrenden Streitigkeiten innerhalb der Philosophie ein und erläutert anhand dessen die pragmatistische Methode. Die pragmatistische Idee ist in erster Linie eine Methode, um diese Streitigkeiten zu schlichten, in dem sie den Fokus auf die praktischen Konsequenzen von philosophischen Urteilen legt. Wenn zwei entgegengesetzte Überzeugungen keinen praktischen Unterschied hervorbringen, so sind sie im Sinne der pragmatistischen Methode ein und dasselbe. Die alternative Überzeugung muss nach Peirce und James einen praktischen Unterschied aufweisen, damit sie Geltung bekommt (vgl. James 1977, 28). Mit einer solchen Annahme würden nach James viele philosophische Streitigkeiten bedeutungslos werden.

Ein weiterer Aspekt des Peirce'schen Pragmatismus, der eng mit seiner pragmatistischen Maxime verbunden ist, ist die Konzeption von *inquiry*, die oft als „Forschung“ oder „Untersuchung“ übersetzt wird (Willascheck 2004, 539, Hervorh. i. Orig.). Damit ist bei Peirce das pragmatistische Verständnis von Denken gemeint, dessen alleinige Aufgabe darin besteht, nach Lösungen für „handlungsrelevante Probleme“ zu suchen (ebd.). Die Funktion des Denkens innerhalb des Pragmatismus, so Peirce, besteht darin, „Verhaltensweisen des Handelns“ herzustellen (Peirce 1967, 336). Mit dem *Forschen* sind bei Peirce die Anstrengungen, also der Denkprozess gemeint, der betrieben wird, um von einem Zustand des Zweifelns zu einem Zustand der Überzeugung zu gelangen (vgl. Peirce 2002, 69, Hervorh. i. Orig.). Nach Peirce fängt jeder Denkprozess durch das Auftreten eines Zweifels an und hört erst mit dem Erreichen einer Überzeugung auf (vgl. Peirce 1967, 331). Der Zweifel entsteht dabei meistens durch eine „Unentschiedenheit im Verlauf unserer Handlung“ (ebd.). Laut Peirce muss

es sich dabei um einen wirklichen und lebendigen Zweifel handeln, damit der Forschungsprozess in Gang gesetzt wird. Daher lehnt Peirce den Gedanken einiger PhilosophInnen ab, alles Existierende in Zweifel zu ziehen. Vielmehr brauche es konkrete Probleme, damit der Verstand zum Denken angeregt wird (vgl. Peirce 2002, 70). Die Überzeugung, die am Ende des Denkprozesses entsteht, bringt das Zweifeln zur Ruhe. Mit dem Erreichen einer Überzeugung geht, laut Peirce, immer eine neue Verhaltensgewohnheit einher (vgl. Peirce 1967, 334). Unsere Überzeugungen formen also unsere Handlungen (vgl. Peirce 2002, 68). Da die Überzeugung eine „Regel des Handelns“ bildet, erzeugt ihre Anwendung neuen Zweifel, wodurch sie nicht nur einen „Ruhepunkt“, sondern auch einen neuen „Ausgangspunkt“ des Denkens darstellt (Peirce 1967, 335). Überzeugungen werden also ständig einer neuen Untersuchung unterzogen und durch neue Überzeugungen ersetzt. Die Idee einer endgültigen Wahrheit wird somit vom Pragmatismus abgelehnt. Jede „Wahrheit“ wird nur vorläufig als wahr angenommen, bis sie durch eine andere abgelöst wird. Dieser Prozess des Denkens wurde später von Dewey aufgegriffen und in seinen Werken weiterentwickelt. An ihr wird der Einfluss der Naturwissenschaften auf den Pragmatismus deutlich. Peirce bezeichnete sie selber als die „Methode der Wissenschaft“ (Peirce 2002, 79).

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen des Pragmatismus ist der Wille zur Überwindung des Dualismus zwischen Mensch und Natur. Im Pragmatismus wird der Mensch als ein Teil der Umwelt gesehen, welche sich in einem kontinuierlichen Wandel befindet. Dabei wird der Mensch durch die Umwelt zu bestimmten Handlungen angeleitet, während die Umwelt durch das menschliche Handeln immer wieder verändert wird. Mensch und Umwelt stehen sich somit nicht mehr getrennt gegenüber, sondern beeinflussen sich gegenseitig und führen zu einem „kontinuierlichen Prozess des Wandels“ (Jörke 2003, 34). Auch die Beziehung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft ist durch diese gegenseitige Beeinflussung gekennzeichnet. Hier betont der Pragmatismus die Bedeutung von Kommunikation und Kooperation zwischen den

einzelnen Menschen und der Gesellschaft für die Entwicklung einer „individuellen Identität“ (Selk/Jörke 2012, 257, siehe auch Mead 2002). Ohne diese Wechselbeziehungen zwischen den Menschen würde das Wachstum des Individuums nicht möglich sein. Dafür ist eine Umwelt notwendig, die den freien Wechselverkehr zwischen den Individuen aus verschiedenen sozialen Gruppen ermöglicht und fördert. Die besten Voraussetzungen hierfür bietet, laut dem Pragmatismus, die Demokratie (vgl. Selk/Jörke 2012, 257).

2.2 Deweys Erfahrungsbegriff

Deweys Erfahrungsbegriff ist grundlegend für sein Demokratieverständnis, er bildet den Ausgangspunkt seines gesamten Denkens und dient als Schlüsselbegriff für seine Philosophie (vgl. Jörke 2003, 54). Daher ist es nicht verwunderlich, dass der Erfahrungsbegriff in vielen seiner Arbeiten zu thematisch unterschiedlichen Theorien vorzufinden ist (vgl. Hartmann 2003, 213). So kommt der Erfahrungsbegriff in seinen erziehungs- und erkenntnistheoretischen Arbeiten, aber auch in seinen Arbeiten über die Ästhetik vor (vgl. ebd.). Im Folgenden wird für das Verständnis von Deweys Demokratietheorie der zentrale Begriff der Erfahrung in seinen grundlegenden Zügen vorgestellt.

Der erste Aspekt von Deweys Erfahrungsbegriff ist seine These der Kontinuität von Erfahrung und Natur (vgl. Jörke 2007a, 123). In seinem Werk *Erfahrung und Natur*, in dem er seinen Begriff der Erfahrung am umfassendsten behandelt, kritisiert er die traditionelle Philosophie, da sie die Vorstellung vertritt, dass der Mensch und die Erfahrung von der Natur getrennt sind. Laut dieser traditionellen Auffassung ist die Erfahrung zwar bedeutsam für jene Menschen, die sie machen, jedoch hat sie keine wichtigen Folgen für die Natur. Demnach existiert die Natur vollständig unabhängig von der menschlichen Erfahrung (vgl. Dewey 2007, 15). Mit seiner Philosophie des empirischen Naturalismus strebt Dewey an, dieses Verhältnis innerhalb der Philosophie zu verändern (vgl.

Retzl 2014, 36). Demnach sollen die Erfahrung und die Natur „harmonisch miteinander zusammengehen“ (Dewey 2007, 16). Für seine Vorstellung von Erfahrung und Natur orientiert sich Dewey an den Naturwissenschaften. Sie dienen ihm als Vorbild, da Dewey zufolge in den Naturwissenschaften eine „Einheit von Erfahrung und Natur“ besteht (ebd.). Angelehnt an dieses Verhältnis in den Naturwissenschaften, entwickelt Dewey seinen Begriff der Erfahrung, der von einer „primären Einheit von Mensch und Welt ausgeht“ (Retzl 2014, 37).

Der zweite Aspekt, der hier genannt werden soll, ist Deweys Einteilung der Erfahrung in zwei Elemente. Deweys Erfahrungsbegriff beinhaltet ein „passives und ein aktives Element“, welche sich wechselseitig aufeinander beziehen (Dewey 1993, 186). Die aktive Seite besteht aus einem „Ausprobieren“ bzw. einem „Versuch“, wohingegen die passive Seite aus einem „Erleiden“ bzw. einem „Hinnehmen“ besteht (vgl. ebd.). In seinem Werk *Demokratie und Erziehung* beschreibt er diese Wechselbeziehung zwischen den beiden Seiten der Erfahrung wie folgt:

Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente (ebd., 186).

Damit liefert Dewey eine Begründung für seine Ansicht, dass Mensch und Umwelt nicht voneinander getrennt sein können. Nach Dewey besteht vielmehr ein Wechselverhältnis zwischen Mensch und Umwelt, wonach die Umwelt auf den Menschen einwirkt aber gleichzeitig auch vom Menschen beeinflusst und verändert wird.

Ein weiterer Aspekt von Deweys Erfahrungsbegriff ist die Unterscheidung zwischen einer unterbrochenen und einer vollendeten Erfahrung. Dewey zufolge bleiben Erfahrungen, die gemacht werden, oft unvollständig, entweder durch äußere Unterbrechungen oder „innere Lethargie“ (Dewey 1995, 47). Laut Dewey erfährt man zwar die Dinge, „fügt sie aber

nicht zu *einer* Erfahrung zusammen“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). Dagegen sind Erfahrungen vollständig und stellen „eine Erfahrung“ dar, wenn sie in sich abgeschlossen sind (ebd., Hervorh. i. Orig.). Neben der Abgeschlossenheit einer Erfahrung, erwähnt Dewey auch die Notwendigkeit eines Gleichgewichts der bereits erwähnten aktiven und passiven Seite der Erfahrung. Damit sind, laut Dewey, Erfahrungen immer dann eine Erfahrung, wenn ein Gleichgewicht zwischen ihrer aktiven und passiven Seite besteht und die Erfahrung in sich abgeschlossen ist (vgl. vgl. Jörke 2007a, 125). Dieses Gleichgewicht zwischen den beiden Elementen der Erfahrung ist Dewey zufolge, auch eine Voraussetzung für das Wachstum der Erfahrung. Dieses Wachstum ermöglicht insbesondere die aktive Seite der Erfahrung, da sie immer eine Veränderung auslöst (vgl. Dewey 1993, 186). Durch diese Veränderung werden, gemäß Dewey, alte Routinen aufgebrochen, wodurch neue Handlungsgewohnheiten entstehen, die zum Wachstum der menschlichen Erfahrung führen (vgl. Jörke 2007a, 126).

Das Wachstum der Erfahrung und die daraus folgende Selbstentfaltung jedes Individuums stellt für Dewey das Ziel des menschlichen Lebens dar. Dieses Ziel lässt sich, laut Dewey, nur in einer demokratischen Gesellschaft ermöglichen, da nur die Demokratie den freien wechselseitigen Austausch ermöglicht, durch den die Erfahrungen der Menschen wachsen können (vgl. ebd.). Daher ist, wie dargelegt, die Relevanz von Deweys Erfahrungsbegriff für seine Demokratietheorie unverkennbar.

2.3 Deweys Demokratietheorie

Dewey entwickelte seine Demokratietheorie zu einer Zeit, in der die Gesellschaftsstrukturen der USA einem massiven Wandel unterzogen wurden. In der Gesellschaft sah er eine zunehmende Spaltung, die sich durch die geringen Mitbestimmungsmöglichkeiten in politischen Entscheidungen verstärkte. Die Freiheit der Menschen ihr Leben selber zu bestimmen, wurde durch die Umgestaltung der Gesellschaftsstrukturen

nahezu unmöglich. Dies lag vor allem an dem gesteigerten Einfluss der Industrie, die durch ihr rasantes Wachstum immer mehr eigene Interessen durchsetzen konnte (vgl. Jörke 2003, 203). Mit der Industrialisierung ging auch ein Wachstum der Bevölkerung einher, wodurch die wechselseitigen Abhängigkeiten der menschlichen Beziehungen ein neues Ausmaß annahm. Dewey spricht hier von einer sozialen Revolution, die, ausgelöst durch die Industrialisierung, bisherige demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten unmöglich machte (vgl. Dewey 1996, 91). Durch die zunehmende Komplexität von politischen Entscheidungen verlagerte sich der Ort, an dem die Entscheidungen getroffen wurden, von den lokalen Gemeinden auf die bundestaatliche oder nationale Ebene. Dadurch kam es zu einer zunehmenden Apathie der Bevölkerung gegenüber der Politik, da sie sich nicht mehr durch sie repräsentiert fühlten (vgl. Jörke 2003, 203). Dewey spricht hier von einer „Großen Gesellschaft“, die sich durch die Industrialisierung entwickelt hat (Dewey 1996, 91). Diese Entwicklungen sieht er als problematisch an, und will sie durch die Transformation der „Großen Gesellschaft“ in eine „Große Gemeinschaft“ lösen (Selk/Jörke 2012, 262). Dabei formuliert er aber keine umfassende Anleitung für die Reform von politischen Institutionen, sondern stellt vielmehr die Bedingungen vor, die notwendig für eine Umwandlung der großen Gesellschaft in eine große Gemeinschaft sind. Denn nach Deweys Auffassung ist die Demokratie mehr als eine Regierungsform, sie ist „in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, 121). Damit unterscheidet Dewey zwischen der Demokratie als einer „soziale[n] Idee“ und der „politischen Demokratie als einem Regierungssystem“ (Dewey 1996, 125).

Zunächst einmal wird Deweys Vorstellung der Demokratie als soziale Idee näher betrachtet. Dewey sieht die Demokratie nicht als eine „Alternative zu anderen Prinzipien assoziierten Lebens“, sondern als die „Idee des Gemeinschaftslebens selbst“ (ebd., 129). Für Dewey stellt die Demokratie in diesem Sinne einen Raum dar, in dem sich jedes Individuum selbst entfalten und ungehindert wachsen kann (vgl. Jörke 2003, 204). Sie

zeichnet sich durch den freien Austausch zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft aus, die durch ihre „Teilnahme am Familienleben, an der Wirtschaft, an wissenschaftlichen und künstlerischen Vereinigungen“ Erfahrungen sammeln, die das Wachstum ihrer Persönlichkeit begünstigen (Dewey 1996, 128). Dabei ist Dewey der Meinung, dass dies nur in einer sozialen Sphäre gelingen kann, die auf einer demokratischen Grundstruktur basiert (vgl. Jörke 2007a, 130 f.). Je mehr diese Begegnungen auf einer demokratischen Gesellschaftsstruktur basieren, desto mehr tragen sie zum Wachstum bei. Daher will Dewey einen „freien und gleichberechtigten Wechselverkehr“ zwischen den verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft ermöglichen, damit der Austausch von „Lebenserfahrungen“ z. B. nicht an Klassenunterschieden scheitert (Dewey 1993, 117). Denn ohne den freien Austausch zwischen den verschiedenen Gesellschaftsgruppen würden die Erfahrungen einseitig werden und ihren Sinn und ihre Bedeutung verlieren. Hier wird deutlich, welche Bedeutung Deweys Erfahrungsbegriff für sein Ideal einer demokratischen Gemeinschaft hat.

In seiner Demokratietheorie spielen die politischen Institutionen keine besonders große Rolle. Über die gängigen Merkmale moderner Demokratien, wie das „Allgemeine Wahlrecht, regelmäßige Wahlen, Mehrheitsprinzip, Regierung durch Kabinett und Kongress“ sagt er, dass sie „nichts Heiliges“ an sich hätten (Dewey 1996, 126). Er sieht sie eher als „Instrumente“, die nach den Bedürfnissen ihrer Zeit entwickelt wurden (ebd.). Diese Instrumente sind, laut Dewey, aber nicht unveränderlich und stellen auch nicht die einzig wahren Mittel dar, die untrennbar mit dem demokratischen System verbunden sind. Die Maschinerie, wie er das Regierungssystem nennt, wird von Dewey daher nicht näher bestimmt, da er davon ausgeht, dass eine demokratische Gemeinschaft ihre „eigenen Formen“ erzeugen wird (vgl. ebd., 127 f.). Denn bei Dewey ist die Entwicklung der Demokratie maßgeblich abhängig von dem erfahrungsoffenen Handeln von Personen, die sich am demokratischen Prozess beteiligen (vgl. Rösen 2011, 62). Demokratie ist bei Dewey also nicht mit einem abschließbaren Projekt vergleichbar, sondern zeichnet sich durch

einen kontinuierlichen Prozess des Wandels aus. Demokratie soll mit dem Ziel der permanenten Verbesserung immer neu errungen werden und sich so weiterentwickeln und wachsen. Damit ist die Demokratie vor dem Stillstand geschützt, da man sich nicht mit dem bereits erreichten zufriedengibt und so den Fortschritt nicht behindert (vgl. Dewey 1996, 127). Deweys Demokratieideal orientiert sich dabei an einem „Modell der gesellschaftlichen Kooperation“ (Röken 2011, 65). Die Demokratie wird als eine „gesellschaftliche Organisationsform“ verstanden, welche sich durch kooperative Interaktionen zwischen ihren Mitgliedern auszeichnet, die zum Wachstum der Demokratie und ihrer selbst führen soll. Daher kann gesagt werden, dass die Demokratie bei Dewey aus dem praktischen gesellschaftlichen Leben erwächst, indem Menschen am politischen und sozialen Leben teilnehmen und ihre alltäglichen Erfahrungen miteinander teilen (vgl. ebd., 66).

Wie bereits erwähnt, unterscheidet Dewey bei seiner Demokratiekonzeption zwischen der sozialen Idee der Demokratie, die als Erfahrungsraum den Individuen die Möglichkeit bietet sich selbst optimal zu entfalten und einer politischen Demokratie (vgl. Jörke 2003, 84). Die Aufgabe der politischen Demokratie besteht Dewey zufolge in der kooperativen Lösung von gesellschaftlichen Problemen. Dabei orientiert sich Dewey hier an den experimentellen Naturwissenschaften, die mit ihrer Suche nach Lösungen durch Experimente und Kooperation als Vorbild für die Lösung von Problemen der Gesellschaft dienen soll. In Anlehnung an die experimentellen Naturwissenschaften entwickelt Dewey eine Methode des Denkens, die dabei helfen soll, die Wahrscheinlichkeit einer Problemlösung zu erhöhen (vgl. Jörke 2007b, 89). Diesen Denkprozess nennt er die „wissenschaftliche Methode“ (ebd.). Laut Dewey entsteht Denken immer dann, wenn man mit einer problematischen und ungewissen Situation konfrontiert ist (vgl. Dewey 1993, 198). Dabei ist Denken nicht vergleichbar mit der Lösung von Problemen durch das planlose Ausprobieren, sondern folgt vielmehr einer logischen Struktur (vgl. Jörke 2003, 73). Der Denkprozess besteht bei Dewey aus fünf Schritten, durch die eine problematische Situation in eine

unproblematische überführt werden soll (vgl. Dewey 1993, 201). Verläuft dies erfolgreich, wird, laut Dewey, die Routine aufgebrochen und neue Handlungsgewohnheiten entstehen, die sich nach einer gewissen Zeit aber auch wieder als problematisch erweisen können, wodurch erneut ein Konflikt entstehen kann. Durch diesen Prozess der Problemlösung kommt es, nach Dewey, zu einem kontinuierlichen Wachstum der Erfahrung (vgl. Jörke 2007b, 89 f.). Dabei ist die Demokratie für die erfolgreiche Problemlösung essentiell, da Dewey davon ausgeht, dass die „Methoden der Problemlösung um so intelligenter sind, je demokratischer sie verfasst sind“ (ebd.). Daher sind beide Demokratiekonzeptionen keine getrennten Auslegungen der Demokratie, sondern beeinflussen sich vielmehr gegenseitig (vgl. Jörke 2003, 207).

Dewey zufolge kann sein Demokratieideal nur verwirklicht werden, wenn die grundlegenden Fähigkeiten des Problemlösungshandelns und die der Kooperation bereits von klein auf gelernt werden (vgl. Jörke 2003, 192). Das erklärt auch, warum die Pädagogik einen solch hohen Stellenwert in Deweys Arbeiten einnimmt. In *Demokratie und Erziehung* (1993) hebt er hervor, dass die Erziehung eine notwendige Voraussetzung für die Demokratie ist. Durch die Erziehung sollen von klein auf die notwendigen Qualifikationen für ein demokratisches Zusammenleben erlernt werden (vgl. Röken 2011, 69). Die Schule bildet dabei für Dewey den primären Ort, an dem diese Qualifikationen erworben werden sollen (vgl. Jörke 2003, 192). Dafür entwirft Dewey ein Schulkonzept, das von der üblichen passiven Aneignung von abstraktem Wissen absieht und stattdessen eine aktive Erfahrungswelt bietet, in der Demokratie gelebt und angewendet werden soll (vgl. Neubert 2011, 229). Nach seinem pragmatistischen Ansatz, können nämlich „demokratische Verhaltensweisen“ nur aus eigenen Erfahrungen gelernt werden, weshalb SchülerInnen eigene demokratische Erfahrungen innerhalb der Schule machen müssen (vgl. Röken 2011, 69). SchülerInnen lernen bei Dewey also nicht dadurch, dass man ihnen Wissen eintrichtert, sondern vielmehr durch die Erfahrungen, die sie machen. Denn nach Deweys Auffassung ist Erziehung die „beständige

Neuorganisation“ der Erfahrung, deren Ziel die „unmittelbare Umgestaltung der Qualität der Erfahrung“ ist (Dewey 1993, 108). Die Erziehung dient Dewey zufolge also dem Wachstum der individuellen und kollektiven Erfahrungen (vgl. Jörke 2003, 193).

Damit es zu einem Wachstum der Erfahrungen kommt, muss die Schule einen demokratisch gestalteten Lebens- und Erfahrungsraum bilden (vgl. Neubert 2011, 229). Dafür soll die Schule zu einer „Gesellschaft im Kleinen“ werden, die in „enger Wechselwirkung“ mit der Gemeinschaft außerhalb der Schule steht (Dewey 1993, 460). Sie soll eine Umwelt bereitstellen, welche die Gesellschaft in vereinfachter Form dargestellt. Zwar soll diese „vereinfachte Umwelt“ nicht von der Gesellschaft abweichen, jedoch sieht es Dewey als die Aufgabe der Schule, unerwünschte Züge der Gesellschaft auszublenden, um sie nicht an die nächste Generation weiterzugeben und so für eine bessere Gesellschaft in der Zukunft zu sorgen (vgl. ebd., 39). Richtig genutzt, kann die Erziehung damit zur „Verbesserung der Gesellschaft“ beitragen (ebd., 111). Damit wird ersichtlich welche Stellung die Erziehung bei Dewey für den Fortschritt der Gesellschaft einnimmt. Ferner soll die Schule einen wechselseitigen Austausch zwischen den SchülerInnen ermöglichen, um ihnen eine Gelegenheit zu bieten, mit Menschen aus anderen sozialen Gruppen in Kontakt zu treten. Laut Dewey schafft der Wechselverkehr zwischen den Kindern aus verschiedenen Ethnien, Religionen und Klassen eine „weitere und reichere Umwelt“ für alle (ebd., 41). Innerhalb dieser „miniature community“ sollen die SchülerInnen gemeinsam Probleme bearbeiten, die für sie selbst bedeutsam sind und dabei Kenntnisse und Methoden erlernen, die Analyse- und Kritikfähigkeit ermöglichen (vgl. Neubert 2011, 232). Dabei bilden die Alltagserfahrungen der SchülerInnen den Ausgangspunkt des Lernens. Dadurch öffnet sich die Schule für das soziale Umfeld der SchülerInnen und nutzt die Erfahrung, die in ihr gemacht wird für die Lehre (vgl. ebd.). Aus Deweys Sicht ist dieser Punkt besonders wichtig, da es bei seinem Erziehungsgedanken auch immer um eine Anwendung des Gelernten geht. Das Gelernte soll nicht nur als Wissen

aufgenommen, sondern auch zur Problemlösung genutzt werden. Dewey geht es also um die Entwicklung von intelligenten Gewohnheiten, die den Umgang mit Konfliktsituationen erleichtern sollen (vgl. Jörke 2003, 193). Durch diese gemeinsame Problemlösungssuche sollen die SchülerInnen kooperative Verhaltensweisen einüben, die für ein demokratisches Miteinander innerhalb der Gesellschaft erforderlich sind.

2.4 Deweys Gesellschaftskritik

Im vorangegangenen Abschnitt wurden bereits einige Aspekte von Deweys Gesellschaftskritik thematisiert, die ihn zur Entwicklung seiner Demokratietheorie geführt haben. Deweys Kritik setzt an dem Verlust des Gemeinschaftslebens an, der durch die Industrialisierung in Gang gebracht wurde. Durch die Industrialisierung wurden Dewey zufolge, die lokalen Gemeinschaften der Menschen zunehmend aufgelöst, was zum Verlust des öffentlichen Lebens führte. Die sozialen Interaktionen und das politische Handeln innerhalb der eigenen vertrauten Gemeinschaft verloren durch die Erosion des Gemeinschaftslebens an Bedeutung (vgl. Jörke 2003, 125). Die mit der Industrialisierung zunehmende Ökonomisierung der Gesellschaft führte dazu, dass Unternehmensstrukturen entstanden, die vermehrt Einfluss auf die Gesellschaft und Politik ausüben konnten. Dies führte zu einem Bedeutungsverlust der demokratischen Mitbestimmungsrechte, die eigentlich dafür da waren, dass sich BürgerInnen an Entscheidungen beteiligen konnten, die für sie von Bedeutung waren (vgl. Hartmann 2003, 261). Das Ergebnis dieser Entwicklungen war eine zunehmende Politikverdrossenheit innerhalb der Gesellschaft, die sich in einer Abneigung gegenüber dem politischen Geschehen und einer sinkenden Wahlbeteiligung ausdrückte. Für diese gesellschaftlichen Zustände trägt Dewey zufolge jedoch nicht der technologische Wandel Schuld, der mit der Industrialisierung einhergegangen ist, sondern vielmehr die Überzeugung innerhalb der Politik und der Gesellschaft, an alten Werten und Traditionen festzuhalten (vgl. Jörke 2003,

125). Dewey hebt hervor, dass die „alten Grundsätze“ nicht mehr zu dem „gegenwärtigen Leben“ passen (Dewey 1996, 119). Die „traditionellen allgemeinen Prinzipien“ haben nach Dewey in der modernen Gesellschaft keine wirkliche Bedeutung mehr, da die Gesellschaft so sehr durch die Industrialisierung verändert worden ist (ebd., 117). Mit den alten Grundsätzen meint Dewey vor allem die Ideen und Institutionen des Liberalismus, an dem die moderne Gesellschaft immer noch festhält, ohne sie zu hinterfragen. Nach Dewey gab es zwar gute Gründe, warum der Liberalismus in den Anfängen des Industriezeitalters so populär war, allerdings sah er, dass sich der Liberalismus immer weiter von seinen eigentlichen Zielen entfernte (vgl. Jörke 2003, 126). Der Liberalismus, der am Anfang von progressiven Bevölkerungsteilen befürwortet wurde, welche sich gegen die alten politischen Strukturen auflehnten, hatte sich im Zuge der Industrialisierung und dem damit verbundenen Aufstieg des Kapitalismus, laut Dewey, zu einer Theorie der „strammen Konservativen“ entwickelt, die nach dem Erhalt der gegenwärtigen Ordnung streben (Dewey 1996, 118). Damit trägt der Liberalismus, so Dewey, dazu bei, die massive Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft weiter aufrechtzuerhalten und zu rechtfertigen.

Dewey sieht im Liberalismus jedoch nicht nur Negatives, sondern befürwortet einige Ideen, die aus ihm hervorgehen, wie z. B. das Ideal der Chancengleichheit und das der allgemeinen Freiheit (vgl. Hartmann 2003, 163). Andere Aspekte des Liberalismus stellen aber, laut Dewey, einen Widerspruch zu diesen liberalen Grundideen dar. Dewey beginnt seine kritische Auseinandersetzung mit dem Liberalismus bei John Locke. An seinen Überlegungen kritisiert er vor allem den Antagonismus zwischen Individuum und Staat und die natürlichen Rechte, die dem Individuum, laut Locke, zustehen. Nach Lockes Auslegung, haben Individuen bestimmte Naturrechte, die er unter „Leben, Freiheiten, und Immobilien“ zusammenfasst. Die einzige Aufgabe des Staates ist es, diese Naturrechte zu schützen (vgl. Dewey 2010a, 152). Jede weitere Aufgabe, die der Staat übernimmt, wird als ein Angriff auf die individuelle Freiheit interpretiert. Die Ansprüche der Gesell-

schaft werden dadurch hinter diejenigen des Individuums gestellt. Hier liegt auch das eigentliche Problem, welches Dewey mit seiner Kritik ausarbeiten will. Unter solch einem Liberalismus würde jede organisierte gesellschaftliche Handlung im Gegensatz zum Individualismus stehen. Das in den bereits erwähnten Naturrechten enthaltene Recht auf Eigentum wird auch von Dewey kritisiert, da es ein partikulares Klasseninteresse darstellt, welches für alle Menschen gelten soll, wovon jedoch lediglich die Reichen profitieren. Mit dem Einzug des Kapitalismus entsteht ein neuer Liberalismus, der sich zwar an John Lockes Ideen bedient, ihnen jedoch eine ganz andere Bedeutung zuschreibt. Die Naturrechte werden unter dem Kapitalismus mit den „Gesetzen der freien Industrieproduktion und des freien wirtschaftlichen Handelns“ in Verbindung gebracht (ebd.). Dadurch wird die Idee der Freiheit mit dem freien wirtschaftlichen Handeln gleichgesetzt (vgl. ebd. 151 ff.). Laut Dewey entwickelt sich hieraus der Laissez-faire-Liberalismus, der bereit ist, jede Art von sozialer Ungleichheit zu tolerieren, solange die „maximale ökonomische Freiheit“ gewährleistet ist (Dewey 2010b, 243). Denn nach der Schule des Liberalismus, ist die Idee der Freiheit nicht mit der der Gleichheit vereinbar, da für die Verwirklichung einer Gesellschaft ohne Ungleichheit, die Freiheit eingeschränkt werden müsse. Damit liefert der Laissez-faire-Liberalismus die „intellektuelle Rechtfertigung des status quo“ (Dewey 2010a, 169).

Dewey sieht darin die Abkehr von den ursprünglichen Idealen des Liberalismus, die er unter den Werten der Freiheit und der Möglichkeit der Selbstentfaltung zusammenfasst. Diese Ziele des frühen Liberalismus lassen sich, so Dewey, nur durch die Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung erreichen. Eine neue gesellschaftliche Ordnung soll dazu beitragen, eine tatsächliche Freiheit und kulturelle Entwicklung der Individuen zu ermöglichen, indem die Produktivkräfte kooperativ kontrolliert werden (vgl. ebd., 182 f.). Damit meint er eine „sozialisierte Ökonomie“, in der die Gesellschaft die Kontrolle über die Produktionsmittel übernimmt, die, laut Dewey, notwendig für eine „freie individuelle Entwicklung“ ist (ebd., 205). Dewey spricht sich für die Sozialisierung der

Ökonomie aus, da der Kapitalismus zu einer ungleichen Verteilung der Freiheit führt. Denn Dewey zufolge ist die Freiheit kein Naturrecht, der, laut dem Liberalismus, jedem Individuum gleichermaßen zusteht. Freiheit ist, so Dewey, vielmehr die Möglichkeit der Selbstentfaltung, die einem innerhalb der Gesellschaft zur Verfügung steht. Er definiert die Freiheit als eine „effektive Kraft, um besondere Dinge zu tun“ und führt fort, dass der Besitz dieser Kraft immer eine „Angelegenheit der Verteilung“ ist (Dewey 2010c, 229 f.). Damit die ungleiche Verteilung der Freiheit nicht weiter die Mehrheit der Bevölkerung benachteiligt, spricht er sich für einen „radikalen Wandel der gesellschaftlichen und politischen Einrichtungen“ aus (Dewey 2010d, 235). Denn, nach Dewey, beruht die Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft nicht auf den natürlich angeborenen Unterschieden zwischen den Menschen, sondern ist vielmehr das Ergebnis von gesellschaftlichen Institutionen und Gesetzen, die für die ökonomische Freiheit der herrschenden Klasse, die tatsächliche Freiheit der Mehrheit einschränkt. Daher bekräftigt Dewey, dass die Institutionen und Gesetze sich radikal verändern müssen, damit „sie die Gleichheit aller sichern und ausbauen“ (Dewey 2010b, 244).

Kleinschrittige Reformen, die das bestehende System nur in bestimmten Ansätzen ändern, können, so Dewey, nicht den notwendigen Wandel herbeiführen. Hierfür ist ein radikaler Schritt nötig, der die Sozialisierung der Produktionskräfte einschließt, damit die „Freiheit des Individuums durch die innere Struktur der wirtschaftlichen Organisation unterstützt wird“ (Dewey 2010a, 204). Dadurch soll die mit der Industrialisierung einhergehende Steigerung der Produktivität nicht mehr nur den Profit der herrschenden Klasse vergrößern; stattdessen soll sie der Mehrheit zugutekommen, da sie, richtig genutzt, eine materielle Sicherheit für alle bieten kann (vgl. Dewey 2010d, 235). Dadurch soll eine Gesellschaft geschaffen werden, die eine tatsächliche Freiheit für alle Individuen ermöglicht und ihnen die Gelegenheit gibt, sich selbst zu entfalten. Nur durch diesen Wandel des Liberalismus ist es nach Dewey möglich, Freiheit und Gleichheit für alle Menschen sicherzustellen und sein Ideal der Demokratie zu ermöglichen.

3 Gerhard Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens

Innerhalb der politischen Bildung gewann der Ansatz des Demokratie-Lernens in letzter Zeit an Aufmerksamkeit. Gerhard Himmelmann, der selbst einer der bekanntesten Vertreter des Demokratie-Lernens ist, spricht von einer Zunahme an BefürworterInnen, die die bloße Vermittlung von abstraktem politischen Wissen als ungenügend für die gegenwärtige politische Bildung von Kindern und Jugendlichen sehen (vgl. Himmelmann 2004, 2). Mehrere Initiativen und Konzepte, die in den letzten Jahren vorgestellt wurden, wie das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und das Konzept des „Demokratie-Lernens“, signalisieren einen Interessenzuwachs in Bezug auf das Thema. Bei der Diskussion geht es unter anderem um die Frage, ob politische Bildung nur aus dem Politik-Lernen bestehen kann und dies überhaupt noch zeitgemäß ist. Himmelmann stellt im Rahmen dieser Diskussion sogar den Begriff der politischen Bildung infrage und plädiert für eine Neugestaltung, die die politische Bildung „verbreitern“ soll, um eine „Erziehung zur Demokratie“ zu ermöglichen (Himmelmann 2010, 19 f.).

Das Bedürfnis hierfür begründet er mit der Annahme, dass die „Unsicherheiten“ und „neuen Herausforderungen“ für die Gesellschaft nach 1989, zu denen er unter anderem „neue Kriege, ethnische Zerwürfnisse, neue Migrationsbewegungen, neue[n] Terrorismus“ und die „Erosion der traditionellen sozialen Bindungen“ zählt, eine Gefahr für die Demokratie darstellen (ebd., 23). Darüber hinaus tragen, laut Himmelmann, die weitgehende Individualisierung der Gesellschaft und die „ökonomisch-politische Globalisierung“ zu „politischen, sozi-

alen, kulturellen und mentalen Verwerfungen“ bei (ebd.). Daher müsse man die Wertgrundlagen der Demokratie wiederherstellen und neue Legitimationspotenziale aktivieren, um die Demokratie vor immer wieder neu auftretenden sozialen und ökonomischen Krisen zu schützen und sie für die Zukunft weiterzuentwickeln. Dafür braucht es, so Himmelmann, eine demokratisch-politische Bildung, die dazu beiträgt, die Gefahren für die Demokratie zu mildern. Sie sei erforderlich für den Bestand der Demokratie, da „mündige Bürger und Demokraten“ nicht einfach vom Himmel fallen würden und die Demokratie auch nicht von Natur aus gegeben sei (Himmelmann 2007, 36). Deshalb brauche die Demokratie eine stetige Festigung und Erneuerung in jeder Generation, die durch das Demokratie-Lernen ermöglicht werden soll. Himmelmann ist daher der Ansicht, dass die politische Bildung sich erneuern muss, um einen Beitrag für die Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen leisten zu können (vgl. Himmelmann 2006, 17).

Als Anhänger des Demokratie-Lernens fordert Himmelmann, dass die politische Bildung stärker „lebensnah“, „niedrigschwellig“ und „praktisch erfahrbar“ gestaltet werden sollte (Himmelmann 2004, 2). Die politische Bildung soll sich nicht nur auf das politische System beschränken, sondern sich auch mit den Ebenen der Demokratie befassen, die das gesellschaftliche Leben ausmachen. Hier wird der Einfluss von Deweys Demokratie- und Erziehungstheorie auf das Demokratie-Lernen ersichtlich. In Anlehnung an Deweys Demokratiebegriff, der die Demokratie als eine Form des Zusammenlebens definiert, entwickelt Himmelmann seinen dreiteiligen Demokratiebegriff, der die Demokratie in Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform unterteilt. Demokratie soll nicht mehr nur als eine Vertikale, also als ein „Verhältnis der Menschen/Bürger zum Staat“, sondern auch als eine Horizontale, also als ein „Verhältnis der politisch-gesellschaftlichen Kräfte und der Menschen/Bürger untereinander“, betrachtet werden (Himmelmann 2007, 37).

Im Rahmen dieses Kapitels soll im Hinblick auf die Fragestellung Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens

und der dazugehörige Demokratiebegriff näher untersucht werden. Dabei soll zunächst einmal die Kontroverse zwischen der politischen Bildung und des Demokratie-Lernens thematisiert werden. Hiernach wird Himmelmanns dreiteiliger Demokratiebegriff im Einzelnen betrachtet. Zum Schluss wird die schulische Umsetzung des Demokratie-Lernens anhand von Himmelmanns Stufenmodell vorgestellt.

3.1 Politik-Lernen oder Demokratie-Lernen

Die Kontroverse zwischen der Politik-Didaktik und Demokratiepädagogik ist zu umfangreich, um sie hier vollumfänglich darzustellen, daher sollen hier nur die Aspekte genannt werden, die für Himmelmanns Konzept des Demokratie-Lernens relevant sind.

Als Anhänger des Demokratie-Lernens kritisiert Himmelman die gegenwärtige politische Bildung in Deutschland, da sie zu sehr auf den Staat ausgerichtet sei und sich mit der „hohen Politik“ beschäftige (Himmelman 2010, 23). Politische Bildung müsse sich von der alten staatsbezogenen Tradition und ihrer beliebigen Auslegung in den jeweiligen Bundesländern lösen, damit sie wieder stärker zur Kenntnis genommen wird. Himmelman weist darauf hin, dass die politische Bildung „zu abstrakt, theoretisch und praxisfern“ sei und sich zu sehr auf die Erklärung des politischen Systems beschränke (ebd., 26). Sie wäre durch ihre elitäre und akademische Ausrichtung eher für die Sekundarstufe II konzipiert, weshalb sie für SchülerInnen aus anderen Schulformen eher weniger geeignet sei. Durch ihren Fokus auf die Politik, würde sich die politische Bildung auch zu wenig mit der Verantwortung für die gemeinschaftlich-gesellschaftliche Lebensbewältigung befassen und das soziale Lernen im Unterricht bewusst nicht behandeln und sogar bekämpfen. Vor allem würde es an einer sinnvollen Vernetzung der Demokratiebildung fehlen, die sich von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II erstreckt. Himmelman weist auch darauf hin, dass die ungenügende Vernetzung der schulischen und außerschulischen Bildung

zeigen würde, dass es immer noch Mängel in der deutschen politischen Bildung gibt, die durch das Beharren auf den traditionellen Positionen nicht lösbar seien (vgl. ebd., 26 f.).

Hier kommt die Demokratiepädagogik zum Zuge, die mit ihren unterschiedlichen Ansätzen einen Beitrag zur Erneuerung der politischen Bildung leisten will. Himmelmann betont, dass im internationalen Raum eher zivilgesellschaftlich orientierte Initiativen und Konzepte verbreitet sind und die „deutsche Tradition“ von politischer Bildung dagegen eine Ausnahme bildet. Von Himmelmann werden hier Ansätze von „civic education“ oder „Democratic Citizenship Education“ angeführt, die eher soziologisch-pädagogisch geprägt sind und auf einer breiteren fachwissenschaftlichen Grundlage aufbauen. Diese Ansätze haben, nach Himmelmann, nicht nur die Förderung der politischen Urteilskraft und Mündigkeit im Auge, sondern wollen auch eine breitere soziale, interkulturelle, ökonomische und emotionale Mündigkeit bei den SchülerInnen erreichen. Daher sollen sie als Vorbild für eine neue politische Bildung in Deutschland dienen (vgl. ebd., 24 ff.).

Wie bereits im letzten Abschnitt erwähnt wurde, begründet Himmelmann die Notwendigkeit für die Erneuerung der politischen Bildung mit den vielfältigen Problemen der modernen Gesellschaft, die eine Gefahr für die Demokratie darstellen. Hierbei verweist er unter anderem auf die gegenwärtige negative Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die er kritisch betrachtet (vgl. Lange/Himmelmann 2007, 18). Laut Himmelmann würde die schon bereits in jungen Jahren einsetzende Individualisierung, der Bedeutungsverlust von alten Traditionen und der Religion sowie der Wegfall von traditionellen Schichtzugehörigkeiten zum „Verlust an Orientierung, Werten, Normen und sozial anerkannten Verhaltensweisen“ führen (ebd.). Die Folgen dieser Entwicklungen seien vielfältig. Himmelmann spricht von einer zunehmenden Disziplinlosigkeit, Gewalttätigkeit und Fremdenfeindlichkeit, die sich bei den Jugendlichen ausbilde. Sie führe zu sozialem Desinteresse und einer Gleichgültigkeit gegenüber anderen Mitmenschen. Damit würden, laut Himmelmann, Aspekte wie Zivilität und Solidarität immer weiter an Bedeutung verlieren, die

für das Zusammenleben in der Demokratie jedoch essentiell sind. Eine Verschiebung vom zu eng geführten „Politik-Lernen“ zum breiteren „Demokratie-Lernen“ soll ermöglichen, diese Herausforderungen effektiver zu bewältigen (vgl. Himmelmann 2002, 24).

Das Demokratie-Lernen zeichnet sich durch sein besonderes Verständnis der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform aus. Dieser dreigliedrige Demokratiebegriff bildet den Ausgangspunkt und die Grundlage für die Initiativen, Projekte und Lehr-Lernformen des Demokratie-Lernens (vgl. Wohnig 2017, 27). Daher soll dieser besondere Demokratiebegriff im nächsten Abschnitt näher erläutert werden.

3.2 Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform

Himmelmann betont, dass angesichts der vielen unterschiedlichen Auffassungen von Demokratie in der Politikwissenschaft eine neue Definition von Demokratie nötig wäre, die sich für das Konzept des Demokratie-Lernens eignen würde. Dabei wählt er bewusst eine Demokratiedefinition, die sich an den verschiedenen Schulstufen orientiert und sich für die Umsetzung im Unterricht eignet. Der Demokratiebegriff von Himmelmann soll nicht nur die vertikale Dimension der Demokratie abdecken, sondern auch die horizontale. Daher bildet er einen dreigliedrigen Demokratiebegriff, der die Demokratie in Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform unterteilt. Mit seinem dreiteiligen Demokratiebegriff strebt Himmelmann an, in Vergessenheit geratene Ansätze der Demokratietheorie wieder ins Blickfeld zu rücken, da er der Meinung ist, dass die Schule und die Politikdidaktik von ihnen profitieren können. Dabei hebt sein Demokratiebegriff vor allem die Lebensbezüge der Demokratie hervor, die besonders für das schulische Lernen relevant sein sollen (vgl. Himmelmann 2007, 34 ff.).

Himmelmann greift mit seinem Demokratiebegriff vor allem den allzu vernachlässigten Ansatz der „Demokratie als Lebensform“ auf und betont, dass sie als „Teilstück der politischen Bildung hochgradig relevant ist“ (Himmelmann 2007, 119). Die „Demokratie als Lebensform“ geht zurück auf Deweys Ansatz der Demokratie als „soziale Idee“ (Wohnig 2017, 27). Sie wäre die „ursprünglichste Form der Demokratie“ und würde deswegen den „Basisbereich der Demokratie“ bilden (ebd.). Die Demokratie als Lebensform beschreibt dabei vor allem die demokratische Kultur und die Form des Zusammenlebens in einer Demokratie (vgl. Himmelmann 2004, 9). Sie wird auch als anthropologisch-kulturelle Dimension der Demokratie bezeichnet. Dabei geht es Himmelmann um Selbstbestimmung, Gleichberechtigung, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung und Engagement. Die Demokratie als Lebensform zeigt damit vor allem die subjektiv-individuelle und gemeinschaftlich-kooperative Seite der Demokratie, die für das Zusammenleben der Menschen von Bedeutung sind (vgl. Himmelmann 2007, 119).

Auf dieser Ebene der Demokratie soll es SchülerInnen ermöglicht werden, Demokratie im Umgang mit anderen zu erfahren, damit ein Bewusstsein für die Demokratie entwickelt werden kann. Dadurch soll es nicht allein zu einer abstrakten Analyse der demokratischen Regierungsform, oder zu einem Auswendiglernen von politischen Handlungsvorgängen kommen (vgl. Lange/Himmelmann 2007, 22). Vielmehr geht es um die Umsetzung der Demokratie in „praktische Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen“ (Himmelmann 2004, 3). So soll Demokratie nicht nur als theoretisches Konzept gelernt werden, sondern zu einem demokratischen Denken und Handeln der SchülerInnen führen. Nur durch das Lernen, Üben und Verinnerlichen der „Grunderfordernisse der Demokratie“ im Alltag der SchülerInnen, könne eine Demokratie existieren (ebd., 7). Dabei sollen vor allem Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität erlernt werden. Es geht jedoch nicht um eine Belehrung der SchülerInnen, vielmehr sollen sie durch ihre eigenen Erfahrungen, diese grundlegenden demokratischen Verhaltensweisen und Kompetenzen ler-

nen. Dabei sollen konkrete Erfahrungen innerhalb der Schule und im schulischen Nahbereich ermöglicht werden, um das Demokratie-Lernen zu fördern. Nicht nur der Fachunterricht soll hierfür in Betracht gezogen werden, sondern die Schule als Ganzes, soll einen demokratischen Erfahrungsraum bilden. Himmelmann erwähnt verschiedene Ebenen, die für das Sammeln von demokratischen Erfahrungen in der Schule bedeutsam sind. Zunächst einmal sind da die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und SchülerInnen, die auf einer „wechselseitigen Achtung, auf gegenseitige[r] Anerkennung und auf Vertrauen“ aufbauen sollen, um demokratische Verhaltensweisen zu vermitteln (ebd., 14). Auch die Beziehung zwischen den SchülerInnen sollen auf einem demokratischen Miteinander aufbauen. Durch das Zusammenwirken dieser beiden Ebenen soll sich ein „demokratische[s] Klassenzimmer“ ergeben, in dem demokratisches Verhalten täglich erfahren und angewendet werden kann (ebd., 15). Schließlich sollen mehrere „demokratische Klassenzimmer“ zu einem „demokratischen Schulklima“ führen (ebd.). Dadurch sollen Konflikte innerhalb der Schule durch demokratische Verfahren geregelt werden. Innerhalb der Schule soll so die „Basis für eine demokratische Bürgergesellschaft“ gelegt werden (ebd.). Nach Himmelmann soll dadurch eine Verankerung der Demokratie in der Gesellschaft erreicht werden.

Um die Erfahrungen der SchülerInnen in einen gesellschaftlichen und politischen Kontext zu stellen, werden die Ebenen der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform hinzugezogen (vgl. Wohnig 2017, 28). Die Demokratie als Gesellschaftsform verweist auf die „Organisationsebene der Gruppen und Verbände, die eine demokratische Gesellschaft konstituieren, und die geregelten Formen ihres Miteinanders“ (Edelstein 2009, 7). Damit sind vor allem Teilsysteme der Gesellschaft gemeint wie etwa die Familie, die Wirtschaft und die Sozialordnung (vgl. Himmelmann 2007, 123). Auf der Ebene der Gesellschaftsform sollen die SchülerInnen etwas über die Bereiche der Gesellschaft lernen, in denen sie alltäglich eingebunden sind. Dies betrifft vor allem die Schule, aber auch z. B. Sportvereine oder andere Organisationen (vgl.

Wohnig 2017, 29). Durch die Erfahrungen, die sie auf der Ebene der Lebensform gemacht haben, sollen sie in der Lage sein, diese gesellschaftlichen Teilsysteme zu analysieren und sich ihrer Rolle in der Gesellschaft bewusstwerden.

Während es bei der Demokratie als Lebensform eher um die „pädagogisch-erzieherische Praxis“ der politischen Bildung ginge, würde die Demokratie als Gesellschaftsform „allgemeinere und abstraktere Themenfelder“ der politischen Bildung thematisieren (Himmelmann 2007, 122). Dabei geht es eher um einen Wissens- und Verständniserwerb (vgl. Wohnig 2017, 29). Himmelmann geht auf dieser Ebene der Demokratie insbesondere auf die „Zivil- und Bürgergesellschaft“ ein (ebd.). Dadurch soll vor allem die soziale Idee der Demokratie von Dewey wieder in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Himmelmann 2007, 171). Die BürgerInnen sollen sich in Vereinen, Wohlfahrtsverbänden, Umwelt- und Naturschutz etc. engagieren und Verantwortung übernehmen (vgl. ebd., 186). Dadurch soll der innere soziale Zusammenhalt der Demokratie gestärkt werden und die BürgerInnen sollen dazu angehalten werden, ihr „Wohlergehen“ nicht nur dem Staat zu überlassen. Durch die Thematisierung soll den SchülerInnen auch der Wert dieses bürgerschaftlichen Engagements gezeigt werden.

Die Demokratie als Herrschaftsform legt den Fokus dagegen auf die politischen Institutionen, die einen demokratischen Staat ausmachen (vgl. Edelstein 2009, 7). Dazu sollen SchülerInnen sich grundlegendes Wissen über die Ausgestaltung der Demokratie als Herrschaftsform aneignen, um die Legitimationsgrundlage der Demokratie und die Organisation von Institutionen zu erkennen. Dafür müssen vor allem System-, Struktur- und Funktionskenntnisse des politischen Systems vermittelt werden, aber auch die historisch-theoretische Grundlage ist von besonderer Bedeutung für das Verständnis von den SchülerInnen. Dadurch sollen die SchülerInnen Vertrauen in die Demokratie gewinnen (vgl. Himmelmann 2007, 190 f.). Im Kern geht es um die kognitive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit demokratischen Prozessen und Konflikten (vgl. Wohnig 2017, 29). Die Demokratie als Herr-

schaftsform schafft nach Himmelmann die nötigen prinzipiellen und institutionellen Rahmenbedingungen, auf die sich die Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform beziehen können (vgl. Himmelmann 2007, 262). Himmelmann hebt dabei hervor, dass die Demokratie als Herrschaftsform ohne eine „lebensweltliche, kulturelle und gesellschaftliche Verankerung“ nicht überlebensfähig sei (ebd., 264). Damit betont er noch einmal die Bedeutung der Demokratie als Lebensform, die als ursprünglichste Form der Demokratie den ersten Berührungspunkt darstellt. Daraus folgert er, dass alle Ebenen der Demokratie wichtig für die Realisierung der Idee der Demokratie sind (vgl. ebd.). Erst durch eine Kombination dieser drei Ebenen im Demokratie-Lernen würde man dieser Idee näherkommen.

3.3 Das Stufenmodell des Demokratie-Lernens

In Bezug auf die Umsetzung in der Schule weist Himmelmann darauf hin, dass die Entwicklungsphasen und Erfahrungshorizonte der Kinder und Jugendlichen als Orientierung für das Demokratie-Lernen dienen sollen. Konkret würde das bedeuten, dass in der Grundschule mit der Demokratie als Lebensform angefangen wird. Er betont, dass ohne die Demokratie als Lebensform die zwei weiteren Ebenen für die Kinder nicht erschließbar wären. Dabei spielt, wie bereits genannt, vor allem der sozial-kooperative Teil der Demokratie eine Rolle. Die daraus erlernten Verhaltensweisen müssen nach Himmelmann auch nach der Grundschule weiterhin eingeübt und erneuert werden. Somit soll trotz der Einteilung in die drei Schulstufen, jede Ebene der Demokratie ein Teil des Unterrichts bleiben (vgl. Himmelmann 2002, 32 f.). In der Grundschule soll vor allem an der „Ich-Kompetenz“ gearbeitet werden (Himmelmann 2007, 268). Dabei sollen Kinder primär die Fähigkeiten zur „Selbstregulierung“ und „Selbstkontrolle“ lernen und Verantwortung für sich selbst übernehmen (ebd., 268). In der Sekundarstufe I liegt der Fokus hauptsächlich auf der Demokratie als Gesellschaftsform. Die SchülerInnen

sollen dabei soziale Kompetenzen erlernen, womit unter anderem die Fähigkeit zur sozialen Kooperation und der Umgang mit anderen gemeint ist. In der Sekundarstufe II wird der Schwerpunkt auf die Demokratie als Herrschaftsform gelegt. Hierbei geht es Himmelmann um die „Herausbildung der demokratischen Kompetenz im Sinne der politischen Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit“ (Himmelmann 2002, 34). Dadurch sollen SchülerInnen lernen ihre „Handlungs- und Gestaltungsräume zu erkennen, zu analysieren und möglichst auch [zu] nutzen“ (ebd.). Die politische Bildung soll schließlich durch einen erfahrungsorientierten Ansatz zur Hervorbringung eines/einer demokratie-kompetenten Bürgers/Bürgerin beitragen.

4 Gegenüberstellung: Himmelmanns Demokratiebegriff und Ansatz des Demokratie-Lernens sowie Deweys Demokratietheorie

In den letzten beiden Kapiteln dieser Arbeit wurden die Ansätze von Dewey und Himmelman herausgearbeitet, um eine Grundlage für die nun folgende Gegenüberstellung zu schaffen. In diesem Kapitel sollen der Ansatz des Demokratie-Lernens und der dazugehörige Demokratiebegriff von Himmelman den demokratie- und erziehungstheoretischen Überlegungen von Dewey gegenübergestellt werden. Da Himmelman bei der Konzeptualisierung seines Demokratie-Lernens und seines Demokratiebegriffs explizit auf Deweys Überlegungen zurückgreift, sollen hier die Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den beiden Ansätzen herausgearbeitet werden. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sollen die Ergebnisse dieses Kapitels die Beantwortung der Frage ermöglichen, ob es sich bei Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens und dem damit verbundenen Demokratiebegriff um eine gehaltvolle Rezeption von Deweys Demokratietheorie handelt.

Die Analyse wird sich an dem dreiteiligen Demokratiebegriff von Himmelman orientieren. Dabei sollen die drei Ebenen der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform einzeln untersucht werden. Auf jeder Ebene soll nachgeprüft werden, inwiefern die Aussagen von Himmelman den originären Überlegungen von Dewey entsprechen oder von ihnen abweichen.

4.1 Die Hintergründe von Himmelmanns Dewey-Rezeption

Himmelmann betont in vielen seiner Schriften den Einfluss John Deweys auf seinen Demokratieansatz. Er hebt hervor, dass ihm Deweys Gedanken zur Demokratie und Erziehung die „lebensweltliche Relevanz“ der Demokratie neben der „etatistischen Bedeutung“ aufgezeigt haben (Himmelmann 2016, 37). Dadurch wurde ihm ebenfalls bewusst, dass der „Ansatz der Demokratie als sozial-normative Lebensform“ und der „Ansatz der Demokratie als staatliche Herrschaftsform“ eng miteinander verbunden sind (ebd.). Sie benötigen jedoch eine Brücke, die die Lücke zwischen der Lebenswelt und dem System der Demokratie schließen würde. Hier kommt schließlich die „Demokratie als Gesellschaftsform“ als dritter Zweig hinzu. Daraus konzipiert er seinen dreiteiligen Demokratie-begriff. Damit wird ersichtlich, welch großen Einfluss Deweys Definition der Demokratie auf Himmelmanns Demokratie-begriff hat. Himmelmann orientiert sich aber nicht nur an der Deweyschen Definition der Demokratie, sondern auch an dessen allgemeiner Philosophie.

Himmelmann stellt schon am Anfang seines Hauptwerkes *Demokratie Lernen – als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform* dar, dass er ein Anhänger der Philosophie des Pragmatismus ist (vgl. Himmelmann 2007, 30). Dabei orientiert er sich unter anderem an Dewey, der als einer der Mitbegründer des Pragmatismus, zu einer pragmatistischen Demokratietheorie beigetragen hat. Himmelmann betont, dass der Pragmatismus „in der Funktion einer Hintergrundtheorie einen wichtigen Beitrag für die politische Bildung leisten kann“ (ebd.). Zwar würden schon viele Ansätze in der politischen Bildung Teile des Pragmatismus verwerten, jedoch ohne sie richtig zu rezipieren. Der Ansatz von Himmelmann soll hier helfen, den Wert des Pragmatismus für die Didaktik der politischen Bildung sichtbar zu machen (vgl. ebd., 31 f.).

Mit dem Pragmatismus im Hinterkopf entwickelt Himmelmann einen Demokratie-begriff, der sich für das Konzept des Demokratie-Lernens eignen soll. Wie schon öfters erwähnt,

wird der Begriff der Demokratie dabei unterteilt in die Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Himmelmann selbst spricht von einer fachdidaktischen Konzeption, die sich besonders für die schulische Anwendung eignen soll (vgl. ebd., 37). Die Demokratie als Lebensform bildet dabei das Herzstück seines Demokratiebegriffs. Himmelmann bezieht sich hier explizit auf Dewey, der die Demokratie selbst als eine Form des Zusammenlebens definiert. Er versucht, diese Vorstellung von Demokratie wieder aufzugreifen und sie für die Gegenwart verwertbar zu machen.

Es konnte bereits gezeigt werden, dass Deweys Demokratietheorie aus seiner Gesellschaftskritik hervorgeht, in der er den Verlust der demokratischen Öffentlichkeit bemängelt, der durch die rasante Industrialisierung ausgelöst wurde. Deweys Kritik bezog sich dabei vor allem auf den wachsenden Einfluss von Industrie und Kapital auf die Demokratie, der bisherige demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten unmöglich machte (vgl. Dewey 1996, 91). Auch Himmelmann begründet die Notwendigkeit für seinen Ansatz des Demokratie-Lernens mit dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand, der sich durch den sozialen Wandel zum Negativen gewendet hat. Auf den ersten Blick scheint es so, dass Himmelmann also aus denselben Beweggründen wie Dewey für seinen Ansatz argumentiert. Beim genaueren Hinschauen fällt jedoch auf, dass bei Himmelmann die Gefahr für die Demokratie von einer orientierungslosen, dem Individualismus und „radikalen Verführungen“ ausgelieferten Jugend ausgeht, die für die Demokratie aktiviert werden muss (vgl. Himmelmann 2004, 4)¹. Während Dewey also davon ausgeht, dass unter anderem der Machtzuwachs von Industrie und Kapital zur Erosion der de-

1 Aktuell findet eine ähnliche Diskussion um die Konzepte der Prävention im Kontext politischer Bildung statt. Kritisiert wird, dass Kinder und Jugendliche in diesen Konzepten vor allem als GefährderInnen behandelt werden, die mit einem Defizit belegt sind, den die politische Bildung beheben soll. Dies ist problematisch, weil dadurch das Individuum für den Aufschwung von Extremismus und Politikverdrossenheit verantwortlich gemacht wird, während die gesellschaftlichen Umstände, die zu diesen Problemen führen, ausgeblendet werden. Außerdem wird in der Kritik darauf verwiesen, dass die Prävention

mokratischen Öffentlichkeit geführt hat, wird bei Himmelmann der Fokus auf die Jugendlichen gelegt, die sich immer mehr von der demokratischen Gesellschaft entfernen würden. Das bedeutet aber nicht, dass Himmelmann die gesellschaftlichen Umstände nicht weiter thematisiert. Himmelmann betont am Beispiel von Jugendlichen aus sozial schwächeren Familien, die oft als die „Problemkinder“ der Gesellschaft gelten, dass eine Erziehung zur Demokratie sie für das demokratische Gemeinwesen aktivieren und ihnen sozial angemessene Verhaltensweisen näherbringen kann (vgl. ebd., 5). Dabei ist fraglich, inwiefern eine Erziehung zur Demokratie im Sinne von Himmelmann den Jugendlichen dabei helfen kann, aus ihrer prekären Situation herauszukommen und ihnen neue Lebenschancen eröffnen kann. Auf diese Frage soll später noch eingegangen werden. Zunächst einmal ist es essentiell, für die weitere Analyse die Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Himmelmanns Demokratie als Lebensform und Deweys Demokratieideal zu erörtern.

4.2 Die Demokratie als Lebensform

Die Demokratie als Lebensform ist die erste Ebene der Demokratie bei Himmelmann, die im direkten Zusammenhang zu Deweys Demokratietheorie steht, weshalb hier die meisten Parallelen zu Dewey erkennbar sind. Himmelmann bedient sich bei Deweys Definition der Demokratie, der sie als eine „Form des Zusammenlebens“ definiert und baut darauf seine Ebene der Demokratie als Lebensform auf. Die Demokratie als Lebensform stellt für Himmelmann die „anthropologisch-kulturelle Dimension“ der Demokratie dar, bei der es unter anderem um Selbstbestimmung, Gleichberechtigung, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung und Engagement geht (vgl. Himmelmann 2007, 119). Wie bei Dewey wird hier

nicht zu den Aufgaben der politischen Bildung gehört, auch wenn durch diverse Präventionsprogramme versucht wird sie zu dem zentralen Thema und Ziel der politischen Bildung zu machen (vgl. Widmaier 2018; Schmitt 2020).

die Demokratie als soziale Idee verstanden. Sie ist, laut beiden, die Voraussetzung für ein demokratisches Gemeinwesen und Regierungssystem. Himmelmann betont im Anschluss daran, dass die Demokratie als Herrschaftsform eine „sozial-moralische“ Unterfütterung brauche, damit sie auf Dauer bestehen kann (Himmelmann 2004, 6). In Anlehnung an Dewey soll dies durch eine Erziehung zur Demokratie gelingen, die den Kindern und Jugendlichen von klein auf demokratische Verhaltensweisen und Kompetenzen vermittelt, die sie lernen und üben sollen. Himmelmann übernimmt hier aus Deweys Demokratie- und Erziehungstheorie die Idee, dass die Demokratie nur bestehen kann, wenn die BürgerInnen bestimmte Gewohnheiten, die für eine demokratische Gesellschaft essentiell sind, von klein auf lernen. Damit sind bei Dewey die Fähigkeiten des Problemlösungshandelns und die der Kooperation gemeint. Dewey legt dabei die Gewohnheiten, die gelernt werden sollen, nicht genauer fest, da er sich eher auf das Lernen von Methoden stützt, die den Umgang mit Konfliktsituationen erleichtern sollen. Dabei sollen die SchülerInnen durch die gemeinsame Problemlösungssuche auch kooperative Verhaltensweisen üben, die die Wahrscheinlichkeit einer intelligenten Problemlösung erhöhen (vgl. Jörke 2003, 193). Bei Dewey ist der Prozess der Problemlösungssuche mit der Idee des Wachstums verknüpft, denn er geht davon aus, dass die Lösung eines Problems zu einem Wachstum der Erfahrung führt. Dies begründet er damit, dass bei der Lösung eines Problems, die routinierten Gewohnheiten eines Menschen aufgebrochen werden und neue Handlungsgewohnheiten entstehen. Diese Handlungsgewohnheiten können sich zu einem späteren Zeitpunkt jedoch wieder als problematisch erweisen, wodurch wieder ein neues Problem entsteht (vgl. Jörke 2007b, 89 f.). Aus diesem Grund lehnt er eine genaue Definition der Gewohnheiten ab, die von den Kindern und Jugendlichen gelernt und eingeübt werden sollen. Vielmehr sollen sie durch ihre eigenen Erfahrungen entstehen, die sie in der Schule und im Alltag machen.

Auch Himmelmann bedient sich der Idee, dass Kinder und Jugendliche durch ihre eigenen Erfahrungen lernen sollen. In

Anlehnung an Dewey soll die Schule als Umgebung dienen, in der die SchülerInnen eigene demokratische Erfahrungen sammeln können, die dazu führen sollen, das demokratische Verhaltensweisen gelernt werden. Genauso wie bei Dewey wird hier also das Lernen durch Erfahrung dem Lernen durch Theorie vorgezogen. Wie Himmelmann betont, sollen SchülerInnen „nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen, sozial erwünschte Handlungsbereitschaften, interaktive Kooperationen, politische Entdeckungsfreude und habituelle Sozialdispositionen“ lernen und einüben (Himmelmann 2004, 6). Jedoch unterscheidet sich Himmelmanns Ansatz dadurch, dass er die zu lernenden Gewohnheiten im Gegensatz zu Dewey näher bestimmt. Himmelmann orientiert sich dabei an den bestehenden gesellschaftlichen Normen, Sitten und sozial anerkannten Verhaltensweisen. Das Ziel dabei ist, die SchülerInnen durch das Erlernen von gesellschaftlich erwünschten Einstellungen und Verhaltensweisen auf das Leben im demokratischen Gemeinwesen vorzubereiten.

Dieses Vorgehen erinnert stark an die von Dewey kritisierten Arten von Erziehung. Dewey betont, dass eine Erziehung, deren Ziel es ist, Kinder und Jugendliche nur die in der gegenwärtigen Gesellschaft verbreiteten Sitten und Zustände zu lehren, sie also nur mit dem „Geist der sie umfassenden sozialen Gruppe“ zu füllen, falsch wäre (Dewey 1993, 111). Solch ein Verständnis von Erziehung würde in „ruhenden“ Gesellschaften verbreitet sein, die durch die Weitergabe von bestehenden Normen und Sitten das bestehende Gesellschaftssystem aufrechterhalten wollen. Im Gegensatz dazu sieht Dewey in der Erziehung ein Mittel, um sozialen Fortschritt zu ermöglichen. So soll die Erziehung nicht an den bestehenden Gewohnheiten festhalten, sondern dazu beitragen, dass sich immer wieder neue und bessere Gewohnheiten entwickeln. Dadurch soll die Erziehung zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Gesellschaft führen.

Abschließend kann gesagt werden, dass Himmelmann, durch seine Orientierung am Status quo den Aspekt des sozialen Fortschritts von Dewey missachtet. Sein Ansatz des Demo-

kratie-Lernens ist lediglich darauf ausgerichtet, SchülerInnen gesellschaftlich erwünschte, demokratisch-soziale Verhaltensweisen und Kompetenzen näherzubringen. Die Orientierung am Status quo kann auch auf den zwei weiteren Ebenen seines Demokratiebegriffs wiedergefunden werden. Daher sollen nun die Ebenen der Gesellschafts- und Herrschaftsform näher betrachtet werden.

4.3 Die Demokratie als Gesellschaftsform

Himmelmann betont, dass die Idee der Demokratie als Lebensform zwar eine Basis für das Demokratie-Lernen bilden kann, jedoch für die politische Bildung in Deutschland nicht ausreichend ist. Er führt an, dass Dewey bei der Konzeption seiner Demokratietheorie die „Gegebenheit eines demokratischen Institutionensystems, wie selbstverständlich, voraussetzen“ konnte, da er sich an den USA orientierte, die auf eine lange Tradition der repräsentativen Demokratie zurückblicken können (Himmelmann 2007, 45). Daher hätte Dewey auch die institutionellen Rahmenbedingungen der Demokratie in seinen Arbeiten vernachlässigt. Auch könne Dewey auf die Individualität und Eigenständigkeit der BürgerInnen vertrauen, da diese Dispositionen bereits seit langem innerhalb der Gesellschaft der USA weitverbreitet sind. Um Deweys Erziehungskonzept für die politische Bildung in Deutschland wieder nutzbar zu machen, müssten, so Himmelmann, ergänzend zu der Demokratie als Lebensform, die Ebenen der Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform eingeführt werden, da hier nicht auf solche Traditionen zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd., 45 ff.).

Die Dimension der Demokratie als Gesellschaftsform ist besonders interessant, da hiermit, Himmelmann zufolge, die „gesellschaftliche Verankerung der politischen Demokratie“ aufgegriffen werden soll (Himmelmann 2004, 8). Die Gesellschaft konstituiert sich, nach Himmelmann, aus Teilsystemen, wie z. B. der Familie, der Berufs- und Arbeitswelt, der Kultur, der Wirtschaft und der Sozialordnung, die das Zusam-

menleben in einer demokratischen Gesellschaft ausmachen (vgl. Himmelmann 2007, 123). Wie bereits erwähnt wurde, orientiert sich Himmelmann auch bei der Definition dieser Ebene der Demokratie am Status quo. Insbesondere beim Wirtschaftssystem und der Sozialordnung geht Himmelmann davon aus, dass die in Deutschland gegenwärtige Wirtschaftsordnung für eine freiheitlich-demokratische Gesellschaft die geeignetste Option wäre. Zu dieser Schlussfolgerung kommt er durch einen geschichtlichen Rückblick, bei der er die verschiedenen Wirtschaftssysteme kritisch analysiert. Die historische Erfahrung hätte gezeigt, dass der Laissez-faire-Liberalismus, aber auch der staatliche Sozialismus gescheitert wären, da sie die Versprechen, die sie gemacht hätten, nicht einhalten konnten (vgl. ebd., 157). Die alten theoretischen Konzepte würden keine „zukunftsorientierten Lösungsansätze“ mehr bieten (ebd.). Die moderne Wirtschaftspolitik dagegen würde durch eine pragmatistische Herangehensweise, neue Lösungsansätze für die Herausforderungen der Gesellschaft hervorbringen (vgl. Himmelmann 2007, 157). Damit stellt das gegenwärtige Wirtschaftssystem, laut Himmelmann, eine Abkehr von starren Markt- und Staatstheorien dar.

Himmelmanns Äußerungen über das Wirtschafts- und Sozialsystem unterscheiden sich maßgeblich von Deweys Anmerkungen über die Notwendigkeit einer neuen Wirtschaftsordnung, die für eine demokratische Gesellschaft nach seinem Idealbild erforderlich ist. Wie bereits im Theorieteil erwähnt wurde, verfasst Dewey eine ausführliche Gesellschaftskritik, die die Missstände innerhalb der Gesellschaft aufdecken und zu ihrer Verbesserung beitragen soll. Laut Deweys Gesellschaftskritik hätte der Liberalismus seine wahren Ziele aus den Augen verloren und wäre zu einem reinen Wirtschaftsliberalismus verkommen. Die Idee der Freiheit wäre unter diesem Liberalismus mit dem freien wirtschaftlichen Handeln gleichgesetzt worden, wodurch der Wirtschaft weitgehende Freiräume gewährt wurden. Dies hätte, so Dewey, zu einem Ungleichgewicht innerhalb der Gesellschaft geführt, die der besitzenden Klasse mehr Freiheit gewährte und im Gegenzug dazu die Freiheit der unteren Klassen einschränkte. Für

Dewey kann in einer Gesellschaft, die solch einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung folgt, keine tatsächliche Freiheit gegeben sein, die notwendig für die Selbstentfaltung der Menschen ist. Um die Freiheit und Gleichheit der Menschen zu garantieren, muss, gemäß Dewey, das Wirtschaftssystem einem Wandel unterzogen werden. Das Festhalten an gegebenen Strukturen stößt bei Dewey daher auf Ablehnung und auch kleinschrittige Reformen, durch die mehr soziale Sicherheit geboten werden soll, sind für ihn nicht ausreichend, da es erst durch eine wirklich radikale Umstellung der Wirtschaft gelingen würde, die Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft zu verringern. Die liberale Demokratie könne erst dadurch ihr Versprechen von Freiheit und Chancengleichheit einlösen.

Himmelmanns Ansatz lässt diesen Aspekt von Deweys Denken vollkommen außer Acht. Er erkennt zwar, dass die Möglichkeiten der individuellen Selbstentfaltung auch von der Wirtschaftsordnung abhängen, aber seine Lösung unterscheidet sich drastisch von Deweys Ansatz. Statt einer Systemänderung schlägt Himmelmann vor, die Kinder und Jugendlichen auf das „System der marktförmigen Konkurrenz“ vorzubereiten, um dadurch ihre Möglichkeiten der Selbstentfaltung zu vergrößern (Himmelmann 2007, 149). Himmelmanns Lösung für das Problem der Ungleichheit in der Gesellschaft, die durch das Wirtschaftssystem mit erzeugt und gerechtfertigt wird, besteht also in einer bestmöglichen Anpassung an das System. Durch das Lernen von bestimmten Kompetenzen und Fähigkeiten sollen die SchülerInnen in der Lage sein, die Chancen im System optimal zu nutzen. Dass dies in der Realität nicht möglich ist, thematisiert Himmelmann nicht weiter. Dewey dagegen weiß, dass es beim gegenwärtigen System immer VerliererInnen geben wird, da der Kapitalismus darauf aufgebaut ist, dem einen mehr Freiheit und Chancen zu gewähren und die des anderen einzuschränken, weshalb er die strukturelle Veränderung des Wirtschaftssystems in Richtung einer sozialisierten Ökonomie als einzige Lösung ansieht, um diese Ungleichheiten zu verringern (vgl. Dewey 2010a, 205).

In seinen Überlegungen zur Wirtschafts- und Sozialordnung orientiert sich Himmelmann aber nicht nur am gegen-

wärtigen Gesellschaftssystem, sondern macht darüber hinaus auch weitere Anmerkungen für notwendige strukturelle Veränderungen. Er betont, dass sich die Rolle des Staates verändern müsse, da er seinen Verpflichtungen in Zukunft nicht mehr nachgehen könne. Die Bevölkerung dürfe nicht mehr annehmen, dass der Sozialstaat „allzuständig“, „allmächtig“ und „unbegrenzt belastbar“ ist, sondern müsse vielmehr „Selbst- und Eigenvorsorge“ betreiben (Himmelmann 2007, 161). Der Sozialstaat könne in Zukunft nur noch die Grundbedürfnisse sicherstellen, weshalb sich die BürgerInnen nicht mehr einseitig auf den Staat verlassen dürften. Himmelmann argumentiert also, dass der Wandel des Sozialstaates unvermeidbar wäre. Mit der Befürwortung des Abbaus von staatlichen Leistungen stellt sich Himmelmann klar gegen die Idee einer sozialisierten Ökonomie von Dewey. Statt dem Staat und den BürgerInnen mehr Kontrolle über die Produktionsmittel zu geben, um die Gleichheit und Freiheit jedes Individuums zu gewährleisten, stellt Himmelmann die Notwendigkeit der Eigenverantwortung jedes Bürgers und jeder Bürgerin in den Vordergrund. Himmelmann befürwortet also eine Abnahme der staatlichen Aufgaben, ganz im Sinne des Liberalismus, und fordert die BürgerInnen auf, sich selbst um ihre finanzielle Absicherung zu kümmern. Himmelmann vertritt damit genau den Standpunkt, den Dewey am Liberalismus kritisiert, denn der Abbau von staatlichen Leistungen würde, laut Dewey, nur zu noch mehr Ungleichheit in der Gesellschaft führen. Ohne eine strukturelle Veränderung der Wirtschaft zum Nutzen aller – durch Eingriffe in Produktion, Eigentum und Verteilung – wird es, laut Dewey, nie tatsächliche Freiheit und Gleichheit in der Gesellschaft geben. Eine Demokratie nach Deweys Ideal ist mit Himmelmanns Ansatz also nicht zu erreichen.

4.4 Die Demokratie als Herrschaftsform

Die Demokratie als Herrschaftsform bildet schließlich die dritte und letzte Ebene der Demokratie in Himmelmanns

Konzept des Demokratie-Lernens. Auf dieser Ebene sollen die SchülerInnen die Institutionen der Demokratie kennenlernen, die das Regierungssystem ausmachen. Wie bereits erwähnt, führt Himmelmann die Demokratie als Herrschaftsform ergänzend zu der Ebene der Lebensform ein, um Deweys Erziehungskonzept für die heutige politische Bildung nutzbar zu machen. Himmelmann betont, dass die Herrschaftsform in Deweys Demokratiekonzeption keine große Rolle spielen würde, weil er sich auf die lange Tradition der repräsentativen Demokratie in den USA stützen könne. Zwar liegt Himmelmann damit nicht falsch, dass die USA, als erste moderne Demokratie der Welt, auf eine lange Tradition der repräsentativen Demokratie zurückblicken können, jedoch ist das nicht der wirkliche Grund, warum Dewey die Institutionen der Demokratie in seinen Arbeiten vernachlässigt. In seiner Demokratiekonzeption werden die politischen Institutionen nicht näher behandelt, weil sie Dewey zufolge „nichts Heiliges“ an sich haben (Dewey 1996, 126). Sie sind für ihn nur Instrumente, die sich nach den Bedürfnissen der damaligen Gesellschaft entwickelt haben. Diese Instrumente wären, laut Dewey, nicht die einzig wahren Mittel, die untrennbar mit der Demokratie verbunden sind. Dahinter steht Deweys Demokratieideal, wonach jede demokratische Gemeinschaft, die den Menschen die Möglichkeit gibt, sich am demokratischen Prozess zu beteiligen, ihre eigenen Formen der Demokratie entwickeln wird und dadurch auch immer andere Institutionen entstehen werden. Dieser Glaube ist mit seiner Idee des Wandels verbunden, wonach die Demokratie kein abschließbares Projekt darstellt, sondern sich durch einen kontinuierlichen Prozess des Wandels weiterentwickelt und wächst (vgl. Röken 2011, 62). Daher lehnt Dewey es auch ab, sich mit dem bereits erreichten zufrieden zu geben, da dies den Fortschritt behindern und zum Stillstand der Demokratie führen würde (vgl. Dewey 1996, 127).

Himmelmann dagegen orientiert sich, wie bereits angeführt wurde, auch auf der Ebene der Herrschaftsform am Status quo. Nach Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens soll das gegenwärtige demokratische Regierungssystem

in Deutschland die Grundlage für die Demokratie als Herrschaftsform bilden. Auf dieser Ebene sollen SchülerInnen, insbesondere in der gymnasialen Oberstufe, die Merkmale der repräsentativen Demokratie kennenlernen. Dabei sollen unter anderem Inhalte, wie z.B. die Volkssouveränität, der Rechtsstaat, die Gewaltenteilung, der Parlamentarismus und das Mehrheitsprinzip, thematisiert werden, damit die SchülerInnen auch etwas über die Prozesse und Mechanismen der institutionellen Ebene der Demokratie lernen (vgl. Himmelmann 2004, 7). Damit nimmt bei Himmelmann die Institutionskunde einen wesentlichen Bestandteil seines Konzepts des Demokratie-Lernens ein, der so bei Dewey nicht gegeben ist. Aus Deweys Sicht argumentiert, würde eine solche Erziehung zur Demokratie den Status quo festigen, da die gegenwärtigen demokratischen Institutionen mit der Idee der Demokratie unzertrennbar verbunden werden würden. Es würde, nach Dewey, bedeuten, sich mit den bereits erreichten Errungenschaften zufrieden zu geben und sie durch die Erziehung an die nächste Generation zu überliefern, ohne sie dabei zu verändern und zu verbessern. Himmelmann übernimmt hier also nicht Deweys Vorstellung einer offenen Demokratie, die sich nicht durch ihre bestehenden Institutionen definiert, sondern die Menschen auffordert, sie tagtäglich mitzugestalten.

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass Himmelmann sich auch auf dieser Ebene nicht strikt am Status quo orientiert, sondern auch hier einen Ausblick auf die zukünftige Rolle des Staates gibt. Himmelmann betont, dass der Staat sich neu aufstellen muss, da er seine bisherigen Funktionen nicht mehr wie gewohnt ausfüllen kann. Der Staat könne die ihm zugemuteten Aufgaben nicht mehr finanzieren und durch die stets wachsende Bürokratie auch administrativ nicht mehr bewältigen. Daher müsse das demokratische Regierungssystem nach neuen Formen der Entscheidungsfindung suchen und auch seine materiellen Möglichkeiten für die Lösung von gesellschaftlichen Problemen überdenken. Das Regieren in der Demokratie solle, so Himmelmann, mehr als eine Form der Kooperation gedacht werden, durch die sich die Aufgaben des Staates auf mehrere Akteure innerhalb der Gesellschaft vertei-

len soll. Damit meint Himmelmann, dass der Staat z. B. durch eine Kooperation mit der freien Wirtschaft entlastet werden könnte. Hier erwähnt er beispielsweise die Privatisierung öffentlicher Leistungen, die den Staat finanziell und administrativ entlasten würden. Als weitere Kooperationspartner erwähnt er die allgemeine Bevölkerung, die mehr Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen soll. Himmelmann betont, dass der Staat sich darum bemühen muss, die BürgerInnen für die „kooperative Bewältigung gemeinschaftlicher Zwecke“ zu aktivieren (Himmelmann 2007, 254). Die BürgerInnen sollen also nicht mehr nur einseitig staatliche Leistungen beanspruchen können, sondern müssen aktiv bei der Bewältigung öffentlicher Aufgaben mitwirken.

Im Vergleich zu Deweys Ideal der Demokratie fällt auf, dass Himmelmann auch mit diesen Überlegungen zur zukünftigen Rolle des Staates von Dewey abweicht. Während Dewey dafür plädiert, das Aufgabenfeld des Staates für die Schaffung einer gerechteren Gesellschaft zu erweitern, schlägt Himmelmann eine neoliberale Lösung für die scheinbaren Probleme des Staates vor. Bei Himmelmann rückt das bürgerschaftliche Engagement als Ersatz für die staatlichen Leistungen in den Mittelpunkt. Dort wo sich der Staat zurückzieht, sollen die BürgerInnen durch ihr freiwilliges Engagement die Aufgaben des Staates übernehmen. Dewey dagegen spricht sich für einen starken Staat aus, der aktiv gegen die Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft vorgeht. Durch Eingriffe in die Wirtschaft soll die Chancengleichheit jedes Individuums garantiert werden, damit sich jeder und jede frei entfalten kann. Deweys Vorstellungen sind also genau gegensätzlich zu den Vorschlägen, die Himmelmann bezüglich der Neugestaltung des Staates macht. Himmelmanns Forderung nach mehr Eigenverantwortung würde Dewey zufolge nur dazu führen, dass die Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft weiter steigen würde. Unter solchen gesellschaftlichen Bedingungen ist Deweys Demokratieideal jedoch nicht zu verwirklichen. Dewey zufolge braucht es einen starken Staat, der für die Freiheit und Gleichheit eines jeden Individuums sorgt und dadurch jedem die Möglichkeit gibt, sich frei zu entfalten.

Schlussendlich lässt sich auf Basis der Gegenüberstellung der beiden Ansätze Folgendes über die Rezeption von Dewey durch Himmelmann sagen: Himmelmann baut zwar mit seinem Konzept des Demokratie-Lernens explizit auf Deweys Demokratieansatz auf, jedoch bleibt seine Rezeption sehr oberflächlich und defizitär. Während er größtenteils die pädagogischen Ideen von Dewey übernimmt, wie das Lernen durch Erfahrung, und sich auch mit der Idee der Demokratieerziehung klar an Dewey orientiert, sind darüber hinaus Lücken in Himmelmanns Rezeption zu beobachten. Die Betrachtung der drei Ebenen der Demokratie hat gezeigt, dass sich Himmelmann auf jeder Ebene an der bestehenden Gesellschaftsordnung orientiert. Von den demokratischen Institutionen und dem Wirtschaftssystem angefangen bis zu den sozialen Verhaltensweisen wird am Status quo festgehalten. Damit fehlt bei Himmelmann die Idee des sozialen Fortschritts, die mit Deweys Demokratie- und Erziehungsgedanken fest verknüpft ist. Stattdessen zielt Himmelmanns Demokratie-Lernen eher auf die Anpassung der Lernenden an die bestehende Gesellschaft ab. Daher könnte bei seinem Erziehungskonzept auch von einer affirmativ ausgerichteten politischen Bildung gesprochen werden. Es konnte aber auch gezeigt werden, dass Himmelmann darüber hinaus Ansichten vertritt, die mit denen von Dewey absolut nicht vereinbar sind. Himmelmanns Ansichten über die soziale und ökonomische Ordnung stehen im genauen Gegensatz zu Deweys Überlegungen. Während Dewey der Ansicht ist, dass eine freie und gleiche Gesellschaft, in der jedem Individuum die Möglichkeit geboten wird, sich frei zu entfalten, nur durch die Umgestaltung des kapitalistischen Wirtschaftssystems zu einer sozialisierten Ökonomie erreicht werden kann, vertritt Himmelmann eher wirtschaftsliberale Ansichten. Dabei plädiert Himmelmann immer wieder für mehr Eigenverantwortung in der Bevölkerung und dem weiteren Rückzug des Staates aus dem gesellschaftlichen Leben. Diese Ideen sind auch bei seiner Vorstellung von Kooperation und Engagement beobachtbar. Zwar übernimmt Himmelmann mit seinem Ansatz des Demokratie-Lernens die Idee der kooperativen Demokratie von Dewey, jedoch be-

schränkt sich der kooperative Gedanke bei Himmelmann auf das soziale bürgerschaftliche Engagement in den Bereichen, in denen sich der Staat aus finanziellen Gründen zurückzieht. Dewey dagegen sieht in der Kooperation die Möglichkeit, die Gesellschaft und somit auch die Demokratie gemeinsam zu gestalten, mit dem Ziel, sie für alle gerechter und freier zu machen. Schlussendlich kann gesagt werden, dass Himmelmann in seiner Rezeption die politischen Implikationen von Deweys Demokratietheorie kaum beachtet und seinen Fokus stattdessen größtenteils auf den Erziehungsgedanken von Dewey legt.

5 Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden, anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens und dem dazugehörigen Demokratiebegriff, die Übereinstimmungen und Differenzen zu Deweys Demokratietheorie herausgearbeitet. *Inwieweit handelt es sich bei Gerhard Himmelmanns Demokratiebegriff und seinem Ansatz des Demokratie-Lernens um eine gehaltvolle Rezeption von John Deweys Demokratietheorie?* bildete dabei die zentrale Leitfrage.

Um dieser Leitfrage nachzugehen, wurden zunächst Deweys Philosophie des Pragmatismus und sein Erfahrungsbegriff in ihren Grundzügen dargelegt, da sie beide für das Verständnis seiner Demokratietheorie unabdingbar sind. Hiernach wurde Deweys Demokratietheorie näher betrachtet und anschließend seine Gesellschaftskritik herausgearbeitet. Im Anschluss daran wurde Himmelmanns Konzept des Demokratie-Lernens vorgestellt. Hier wurde zunächst die Kontroverse zwischen dem Politik-Lernen und dem Demokratie-Lernen thematisiert. Danach wurden die drei Ebenen seines Demokratiebegriffs vorgestellt und anschließend die schulische Umsetzung des Demokratie-Lernens betrachtet.

Das Ergebnis dieser Arbeit lässt sich wie folgt zusammenfassen: Es hat sich gezeigt, dass Himmelmanns Ansatz des Demokratie-Lernens und sein Demokratiebegriff zwar explizit auf Deweys Demokratietheorie aufbauen, seine Rezeption insgesamt allerdings oberflächlich und defizitär bleibt. Während Himmelmann zwar die Idee des erfahrungsbasierten Lernens und das Verständnis der Demokratie als gemeinsam geteilte Erfahrung von Dewey übernimmt, werden andere Aspekte seiner Demokratietheorie komplett ausgelassen. Statt sich

am Fortschrittsgedanken von Dewey zu orientieren, der mit seinem Demokratie- und Erziehungsgedanken fest verknüpft ist, hält Himmelmann auf allen drei Ebenen seines Demokratiebegriffs am Status quo fest. Dadurch wirkt sein Ansatz des Demokratie-Lernens, im Gegensatz zu Deweys Erziehungskonzept, affirmativ. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Himmelmann die politischen Forderungen von Dewey für einen demokratischen Sozialismus, der für mehr Freiheit und Gleichheit in der Gesellschaft sorgen soll, nicht beachtet. Stattdessen fordert er sogar eine weitergehende Individualisierung und Ökonomisierung der Gesellschaft.

Schlussendlich kann die Forschungsfrage also damit beantwortet werden, dass Himmelmanns Rezeption die wesentlichen politischen Implikationen von Deweys Demokratietheorie auslöst und dadurch zu einer unpolitischen und defizitären Rezeption verkommt.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Fritz (1976): *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg.
- Dewey, John (1993) [1916]: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim.
- Dewey, John (1995) [1934]: *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main.
- Dewey, John (1996) [1927]: *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim.
- Dewey, John (1998) [1929]: *Die Suche nach Gewissheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln*. Frankfurt am Main.
- Dewey, John (2007) [1925]: *Erfahrung und Natur*. Frankfurt am Main.
- Dewey, John (2010a) [1963]: *Liberalismus und gesellschaftliches Handeln*. In: Eschbach, Achim (Hrsg.): *Liberalismus und gesellschaftliches Handeln. Gesammelte Aufsätze 1888 bis 1937*. Tübingen, S. 149–207.
- Dewey, John (2010b) [1936]: *Liberalismus und Gleichheit*. In: Eschbach, Achim (Hrsg.): *Liberalismus und gesellschaftliches Handeln. Gesammelte Aufsätze 1888 bis 1937*. Tübingen, S. 243–246.
- Dewey, John (2010c) [1935]: *Freiheit und gesellschaftliche Kontrolle*. In: Eschbach, Achim (Hrsg.): *Liberalismus und gesellschaftliches Handeln. Gesammelte Aufsätze 1888 bis 1937*. Tübingen, S. 229–231.
- Dewey, John (2010d) [1935]: *Die Bedeutung von Liberalismus*. In: Eschbach, Achim (Hrsg.): *Liberalismus und gesellschaftliches Handeln. Gesammelte Aufsätze 1888 bis 1937*. Tübingen, S. 232–235.
- Edelstein, Wolfgang (2009): *Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert*. In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Weinheim, S. 7–20.

- Hartmann, Martin (2003): Die Kreativität der Gewohnheit. Grundzüge einer pragmatischen Demokratietheorie. Frankfurt/Main.
- Himmelmann, Gerhard (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 21–35.
- Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin.
- Himmelmann, Gerhard (2006): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Schwalbach/Ts.
- Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- Himmelmann, Gerhard (2010): Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden, S. 19–30.
- Himmelmann, Gerhard (2016): „Es galt den Demokratiebegriff in der Politischen Bildung stärker hervorzuheben.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Schwalbach/Ts., S. 36–49.
- James, William (1977) [1907]: Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode. Hamburg.
- Jörke, Dirk (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart. Wiesbaden.
- Jörke, Dirk (2007a): Demokratie als Erfahrung. Zur Aktualität von Deweys politischer Philosophie. In: Brodocz, André (Hrsg.): Erfahrung als Argument. Zur Renaissance eines ideengeschichtlichen Grundbegriffs. Baden-Baden, S. 121–135.
- Jörke, Dirk (2007b): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 87–98.
- Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratisches Bewusstsein und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annähe-

- rungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 15–25.
- Neubert, Stefan (2011): John Dewey (1859–1952). Erziehung zur Demokratie. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 221–246.
- Oehler, Klaus (1977): Einleitung. Der Pragmatismus des William James. In: James, William: *Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethode*n. Hamburg, S. 9–27.
- Peirce, Charles Sanders (1967) [1878]: Wie unsere Ideen zu klären sind. In: Apel, Karl-Otto (Hrsg.): *Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus*. Frankfurt am Main, S. 326–358.
- Peirce, Charles Sanders (2002a) [1877]: Die Festlegung einer Überzeugung. In: Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Texte der Philosophie des Pragmatismus*. Stuttgart, S. 61–98.
- Peirce, Charles Sanders (2002b) [1905]: Was heißt Pragmatismus. In: Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Texte der Philosophie des Pragmatismus*. Stuttgart, S. 99–127.
- Retzl, Martin (2014): Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey. Wiesbaden.
- Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Wie kann ein Lernen über, durch und für Demokratie in der Schule mit Unterstützung der Schulaufsicht in der Schule gelingen? Münster.
- Schmitt, Sophie (2020): Prävention. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt am Main, S. 191–193.
- Schreier, Helmut (1994): *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart.
- Selk, Veith/Jörke, Dirk (2012): Der Vorrang der Demokratie. Die pragmatistische Demokratietheorie von John Dewey und Richard Rorty. In: Lembcke, Oliver/Ritzi, Claudia/Schaal, Gary (Hrsg.): *Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1. Normative Demokratietheorien*. Wiesbaden.
- Widmaier, Benedikt (2018): Erzieherischer Verfassungsschutz und politische Bildung. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 2/2018*, S. 114–124.
- Willascheck, Marcus (2004): Charles S. Peirce, William James und John Dewey – Denken als Problemlösen. In: Beckermann, Ansgar/Per-

ler, Dominik (Hrsg.): *Klassiker der Philosophie heute*. Stuttgart, S. 539–560.

Wohnig, Alexander (2017): *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden.

Der zweite Band der Schriftenreihe *POLIS – politische und soziologische Bildung* versammelt zwei studentische Arbeiten, die sich mit Theorie und Praxis politischer und soziologischer Bildung auseinandersetzen.

Cancuma Cetinyilmaz studiert Englisch und Sozialwissenschaften im Master an der Universität Siegen.

Felix Dornhöfer absolvierte von 2014 bis 2021 ein Bachelorstudium der Sozialen Arbeit sowie ein Masterstudium der Bildung und Sozialen Arbeit an der Universität Siegen. Zurzeit ist er Referent für Grundsatzfragen beim Paritätischen Landesverband Nordrhein-Westfalen sowie Lehrbeauftragter an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und an der Universität Siegen.

Zur Reihe

In der Schriftenreihe *POLIS – politische und soziologische Bildung* werden Arbeiten veröffentlicht, die einen Blick auf die schulische und außerschulische Bildung werfen. Im Zentrum steht dabei die Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis politischer und soziologischer Bildung aus sozialwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Perspektive.