

Hedtke, Reinhold

Bildung zur Partizipation. Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik?

Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 23 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Hedtke, Reinhold: Bildung zur Partizipation. Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 23 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 19) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338191 - DOI: 10.25656/01:33819

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338191>

<https://doi.org/10.25656/01:33819>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



UNIVERSITÄT
BIELEFELD

Fakultät für Soziologie

AB 9 Didaktik der Sozialwissenschaften
Reprint No. 19|2025

Bildung zur Partizipation

Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik?

Reinhold Hedtke

”

Motivierung und
Mobilisierung für
Partizipation können die
Fachdidaktiken getrost
der Politik überlassen.

2025 (2016)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber | Editors:

Prof. Dr. Udo Hagedorn

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Fakultät für Soziologie | Faculty of Sociology

Postfach | Postbox 100 131

33501 Bielefeld

Germany

Homepage

<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/soziologie/fakultaet/arbeitsbereiche/ab9/index.xml>

e-Mail

udo.hagedorn[at]uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de

Sekretariat | office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2025

© Copyright by the author(s)

Bildung zur Partizipation

Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik?

Reinhold Hedtke

Inhalt

Politischer Erwartungsdruck	5
Fachdidaktiken und Partizipation	6
Lernen von etwas und Bildung für etwas	6
Spannungsverhältnisse der <i>Bildungen für</i>	7
Partizipationsbegriff und Partizipationstheorie	9
Sozialwissenschaftliche Analysen	11
Ökonomische und politische Ungleichheit	11
Kapitalismus und Demokratie	14
Politische Partizipation und Exklusion	15
Aufklärung oder Aktivierung?	17
Literatur	19

Reinhold Hedtke

Bildung zur Partizipation

Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik?

Abstract¹

Partizipatorische Programme, Politiken und Pädagogiken genießen große Aufmerksamkeit und breite Zustimmung. Sie haben sich als Standard der *political correctness* etabliert. Auch in Fachdidaktiken und in Bildungsplänen, in staatlichen Schulen und im Unterricht findet Partizipation breite Unterstützung und aktive Resonanz.

Umgekehrt herrscht großer politischer Erwartungsdruck. Bildungsorganisationen sollen die gewünschte Partizipation produzieren. Das thematisiert der erste Abschnitt. Pädagogik und Fachdidaktiken bleiben davon nicht unberührt, sie positionieren sich zur Partizipationsbildung. Darum geht es im zweiten Abschnitt. Dabei lassen sie den sozialwissenschaftlichen Diskussionsstand meist unberücksichtigt, was zur Unklarheit fachdidaktischer Positionen führt, Das diskutiert der dritte Abschnitt. Der vierte Abschnitt schließlich macht einen Vorschlag: Wenn Fachdidaktiken diese Zusammenhänge selbstkritisch reflektieren, können sie ihre Aufgabenlast begrenzen und ihre Arbeit besser fokussieren.

Abstract

Participatory programs, policies, and pedagogies receive a lot of attention and are widely approved. They have become the standard for *political correctness*. Participation also enjoys broad support and active resonance in subject didactics, curricula, state schools, and classrooms. Conversely, there is considerable political pressure to deliver. Educational organizations are expected to produce the desired level of participation. This is the subject of the first section of this paper. Pedagogy and subject didactics are not unaffected by this pressure; they are taking a position on the issue of participation. This is the second section's subject. However, they mostly disregard the state of discussion in social science subject didactics. This leads to a lack of clarity in subject-specific teaching positions. This topic is discussed in the third section. Finally, the fourth section suggests that if subject-specific teaching methods reflect on these connections self-critically, they can reduce their workload and focus their efforts more effectively.

¹ Dieser Text ist die in der Literatur aktualisierte, um ein Abstract ergänzte Version des gleichnamigen Beitrags in Menthe, Jürgen; Menthe, Jürgen; Höttecke, Dietmar; Zabka, Thomas; Hammann, Marcus; Rothgangel, Martin (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster 2016, 9-23.

Politischer Erwartungsdruck

Seit Jahren stehen die Fachdidaktiken unter politischem Erwartungsdruck. Sie sollen schulische und außerschulische Aktivitäten anstiften und anleiten, um die politische und gesellschaftliche Partizipation von Jugendlichen zu steigern. Das trifft besonders die Fachdidaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne.

Seit den 1990er Jahren forcieren sowohl die Europäische Union als auch der Europarat eine stärkere Partizipation der Bürgerinnen; dazu legen sie zahlreiche Programme auf. Diese arbeiten mit Schlüsselbegriffen wie *participation*, *active citizenship*, *good citizenship*, *active participant*. Auch auf nationaler Ebene blühen die Partizipationsförderungsprogramme.

Wahlen gelten bekanntlich als *das* Legitimationsverfahren in Demokratien und als wichtigste *konventionelle* Form politischer Partizipation. Sinkende Wahlbeteiligungen indizieren, so die verbreitete Auffassung, abnehmende Legitimationsniveaus für das politische System. Das erzeugt dort Sorgen und Handlungsbedarf. Auch die Finanz- und Wirtschaftskrisen beschädigen Systemvertrauen und Partizipation (Hoskins, Kerr, Abs, Janmaat, Morrison, Ridley & Sizmur, 2012, S. 74–78). Dies motiviert Staat und Politik zum Gegensteuern, und damit beauftragen sie oft die Bildungspolitik.

Als ein erster Problemkomplex erscheinen also notorisch niedrige Wahlbeteiligungen, vor allem bei jungen Erwachsenen, insbesondere bei Europawahlen. Als zweiter Problemkomplex gilt der unbefriedigende oder prekäre soziale Zusammenhalt in einzelnen Ländern und in Europa insgesamt. Deshalb sollen die Gesellschaftsmitglieder ihre sozialen Partizipationsaktivitäten steigern und so zu Kohäsion, Konsens und Harmonie beitragen (Zimenkova, 2013a). Die einschlägigen Stichworte lauten Engagementpolitik, Demokratielernen und Service Learning. Auch im Zuge der wachsenden Migrationsströme erscheinen bürgerliche und bürgerliche Partizipation als ideales Instrument der Integration.

Europäische und nationale Partizipationspolitiken adressieren einen dritten Problemkomplex: wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und Wachstumsförderung. So postuliert die EU-Kommission einen Zusammenhang zwischen *employability*, *economic competitiveness*, *active citizenship* und *social cohesion* (vgl. Hoskins et al., 2012, S. 77). Aus dieser Sicht fördert auch die Entrepreneurship Education die Partizipation (Jung, 2011).

Wahlbeteiligung, Kohärenz und Wirtschaftswachstum erweisen sich damit als die Kernziele gegenwärtiger europäischer Partizipationspolitiken. Das gilt, grosso modo, auch für die nationalen Politiken, die vielfältige Programme und Aktivitäten mit ähnlicher Stoßrichtung hervorbringen. Daran beteiligen sich auch die Fachdidaktiken und die Schulen. Wie positionieren sich Fachdidaktiken zur Partizipation und insbesondere zur politischen Partizipation?

Fachdidaktiken und Partizipation

Vor der Frage nach der Positionierung stellt sich die Frage nach dem Begriff. Die Palette der Definitionen von Partizipation ist bunt.

Man findet beispielsweise einen weiten Begriff in der Wirtschaftsdidaktik, der die formale und die informell-personale Partizipationsform unterscheidet (Jung, 2009). Danach bedeutet ökonomisches Partizipieren, an existenzsichernden wirtschaftlichen Aktivitäten oder Prozessen teilzunehmen oder teilzuhaben, zum Beispiel konsumieren, arbeiten, sparen, investieren (Jung, 2009, S. 20–21). So gesehen partizipiert fast jeder fast immer und fast überall. Ähnlich umfassende Partizipationsbegriffe nutzt man im Kontext von Engagement-Lernen oder Service-Learning (vgl. kritisch Zimenkova, 2013b, S. 173–174). Solche all-inclusive-Kategorien dienen als Projektionsfläche und Legitimationsformel für vieles.

Dagegen verwende ich in erster Linie einen starken Begriff von politischer Partizipation. Danach geht es bei Partizipation erstens um das Teilen von Macht und Entscheidung über Regeln und Ressourcen. Direkte Partizipation verlangt dann eine Teilung von Macht zwischen Bürgerinnen ohne Amt und administrative Position auf der einen und entscheidungsbefugten und -mächtigen Beamtinnen auf der anderen Seite (Roberts, 2004, S. 320).

Partizipation betrifft zweitens Fragen, die die Beteiligten selbst als wichtig oder als substanzuell betrachten (Roberts, 2008, S. 7). Gesellschaftliche und ökonomische Partizipation verstehe ich in diesem Sinne ebenfalls als starke Begriffe, denn auch dort geht es zuerst und vor allem um das Teilen von Macht, Chancen und Ressourcen.

Lernen von etwas und Bildung für etwas

Im Folgenden unterscheide ich zwischen Partizipation als Gegenstand bzw. Thema, also als *Lernen von etwas*, und Partizipationsbildung als *Erziehung zu* oder *Bildung für etwas*. Beim ersten Ansatz geht es in erster Linie um den Erwerb von Wissen und Können, bei Bildung für Partizipation dagegen vor allem um die Veränderung von Einstellungen und Handeln.

Als Gegenstand ordnet man Partizipation üblicherweise insbesondere der sozialwissenschaftlichen Domäne mit ihren Subdomänen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Recht und den jeweiligen Schulfächern zu. Als *Bildung für* bzw. *Erziehung zu* steht Partizipation in einer langen Tradition von anderen *Bildungen für*. Ihre Verwandten sind Gesundheitserziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Berufsorientierung, usw.

Solche *Bildungen für* haben vier Gemeinsamkeiten (Simonneaux, Tutiaux-Guillon, & Legardez, 2012, S. 18).

- Erstens sind sie von der Sache her thematisch und interdisziplinär oder transdisziplinär. Sie überschreiten damit die horizontale Fächerstruktur der Schule.

- Zweitens stehen sie in enger Verbindung zu gesellschaftlichen Kontroversen und Problemen. Sie engagieren die Akteure direkt für ihre Sache, denn sie verstehen sich als Antwort auf eine gesellschaftliche Forderung nach Erziehung zu etwas.
- Drittens beziehen sie sich auf bestimmte Werte und schließen andere Werte aus. Ihre Werte sollen die jeweiligen Vorschriften begründen, denen die Lernenden im Leben folgen sollen.
- Viertens zielen sie im Allgemeinen explizit auf eine Veränderung von Einstellungen und Handeln, „the objective is to understand in order to act and to act in order to change oneself, change society, and even to change the world.“ (Simonneaux, Tutiaux-Guillon & Legardez, 2012, S. 18).

Konzeptionen, die eine Bildung für etwas verlangen, haben zwei wichtige Konsequenzen. Zum einen stellen sie den Status und die Legitimität des üblichen wissenschaftlichen, akademischen, gesellschaftlichen und schulischen Wissens infrage (Simonneaux et al., 2012, S. 18).

Zum anderen stellen sie eine brisante Frage: Wie lassen sich Konzeptionen von *Bildung für* mit der herrschenden schulischen Lehr- und Lernkultur verbinden? Denn *Bildung für* liegt unvermeidlich über und quer zu den fachlichen Strukturen und Inhalten (Simonneaux et al., 2012, S. 18).

Beide Infragestellungen wehren Fachdidaktikerinnen, die ein diszipliniertes Selbstverständnis pflegen, üblicherweise ab. Sie halten meist an herkömmlichen, akademisch geprägten Wissenskulturen und etablierten einzeldisziplinären Fachstrukturen fest. Diese sehen sie als Inbegriff von Wissenschaftlichkeit und setzen sie als übergeordnete normative Vorgabe, an denen sich die Schulfächer schlicht zu orientieren haben (vgl. als Beispiele für Deutschland Seeber, Retzmann, Remmele, & Jongebloed, 2012, Detjen, Massing, Richter, & Weißeno, 2012).

Unter diesen Bedingungen kommt es zu mindestens drei Spannungsverhältnissen, die *Bildungen für* im Allgemeinen und ihre spezielle Ausprägung Bildung für Partizipation mit sich bringen.

Spannungsverhältnisse der *Bildungen für*

Eine erste Spannungslinie verläuft zwischen dem genuin transdisziplinären Charakter jeder *Bildung für* und dem Beharren auf einem allein wissenschaftsdisziplinär oder schulfachlich strukturierten Wissen (vgl. Simonneaux et al., 2012, S. 18). Diese Spannung betrifft in der Wirtschaftsdidaktik vor allem die monodisziplinären Konzepte. In der Politikdidaktik in Europa betrachtet man dagegen mehrheitlich die politische Bildung als

multidisziplinär fundiert (z. B. Juchler, 2014)². Das trifft auch für Sozioökonomiedidaktikerinnen und die sozioökonomische Bildung zu (Fischer & Zurstrassen, 2014).

Ein zweiter Spannungsbogen konfrontiert das moderne Bildungsziel eines autonomen und identitären Individuums auf der einen Seite mit der intensiven Intervention in diese Autonomie, die jede *Bildung für* bewirken soll, auf der anderen Seite. Denn *Bildung für* verlangt, das Individuum müsse sich, sein Handeln und die Welt aktiv ändern (Simonneaux et al., 2012, S. 18-19, 27) – es müsse etwa ökologisch fühlen, denken, handeln und ökologische Politik machen.

Forderungen des Typs *Du musst dein Leben ändern!* oder *Du musst die Gesellschaft ändern!* oder doch wenigstens deine Einstellungen findet man sowohl in Politikdidaktik oder *citizenship education* als auch in der Wirtschaftsdidaktik. Für Formen wie multikulturelle, Menschenrechts- oder Nachhaltigkeitsbildung liegt dies ebenso nahe wie für Konsumenten-, Finanz- oder Unternehmerbildung.

Ein drittes Spannungsverhältnis folgt aus zwei alternativen Selbstverständnissen von Fachdidaktik. Eine *Bildung für* kann man als ein kritisches oder als ein sozialtechnisches Projekt konzipieren.

Bildungskonzeptionen, die sich explizit als kritisch verstehen, findet man eher in der Politikdidaktik und ihrem Umfeld. Aber auch dort gibt es, insbesondere im Kontext der Partizipationsbildung, nicht selten sozialtechnisch motivierte Ansätze.

Sozialtechnik als Intention und Legitimation ist allerdings in der Wirtschaftsdidaktik stärker verbreitet. So stützt beispielsweise die Gründungsidee der *entrepreneurship education* sowohl die Wirtschaftswachstumspolitik wie die sozialpolitische Risikoindividualisierungspolitik, und das Hauptmotiv der Finanzbildung fügt sich gut in die Politik der privaten kapitalbasierten Altersvorsorge (vgl. Arthur, 2012)³.

Aus diesen kurzen Überlegungen zu *Bildung für* folgen einige fachdidaktisch-politische Fragen:

- Wollen die Fachdidaktiken ihre wissenschaftliche Autonomie gegenüber politischen Erwartungen wahren? Wie können sie das erreichen?
- Wagen es Fachdidaktiken, politische Aufgabenzuschreibungen selbstbewusst an die Politik zurückzuweisen?
- Wie positionieren sie sich zwischen Sozialtechnik und Kritik?

² Vgl. Juchler 2022.

³ Für eine kritische Diskussion siehe beispielsweise Willis 2018, Hedtke 2018, Maman & Rosenhek 2019, Lazarus 2020, Fridrich 2021.

- Wie hartnäckig verteidigen sie die Autonomie der Lernenden?

Diese Fragenkomplexe sind für die Bildung für Partizipation meines Wissens bisher weitgehend ungeklärt.

Nicht viel besser sieht es aus, wenn man nach der begrifflichen und theoretischen Basis von Partizipationsbildung fragt.

Partizipationsbegriff und Partizipationstheorie

Pädagogische oder fachdidaktische Ansätze für Partizipationsbildung versäumen es oft, sich der sozialwissenschaftlichen Grundlagen von Partizipation zu versichern (vgl. dazu z. B. Sack, 2013). Dabei sind Partizipation, Bürgerschaft und Demokratie wissenschaftlich und politisch anhaltend umstrittene Konzepte, sie bilden den Gegenstand einer Reihe von traditionsreichen und verzweigten Kontroversen (Roberts, 2004, S. 315–320, vgl. Kocka & Merkel, 2015, S. 312).

Deshalb gilt erstens, dass sowohl der Lerngegenstand Partizipation als auch die Bildung für Partizipation je nach Theoriebezug sehr unterschiedliche Inhalte und Intentionen umfassen.

Denn zu elitären, pluralistischen, deliberativen, partizipativen, aktivistischen oder kosmopolitischen Demokratiemodellen gehören jeweils unterschiedliche Problemdefinitionen, Partizipationsformen und Kompetenzen (vgl. z. B. Bellamy & Castiglione, 2013, Sack, 2013, S. 17–29, Toots, 2013). Auch die Wertebasis unterscheidet sich schon in formaler Hinsicht erheblich, etwa wenn Modelle von *thick democracy* gemeinsame Werte der Bürgerinnen, verkörpert in vorgängig geteilten Vorstellungen vom Gemeinwohl voraussetzen, während *thin democracy* von (auch) grundsätzlich unterschiedlichen Werten ausgeht (Bellamy & Castiglione, 2013, S. 213–214). Die theoretische Basis der Partizipationsbildung wird noch problematischer, wenn man die Debatte über Postdemokratie berücksichtigt.

Worauf es also ankommt, sind die Implikationen, die ein bestimmter Partizipationsbegriff transportiert. Aus jedem Begriff folgen unterschiedliche politische Strategien und Instrumentalisierungen, unterschiedliche Handlungsspielräume, Wirkungschancen und Veränderungspotenziale.

Eine zweite Unterscheidung betrifft die politische Wirkrichtung von Partizipation. Handelt es sich um Partizipationspolitik und Partizipationsbildung „von oben“ (Sack, 2013, S. 16–18)? Verlangen oder erwarten der Staat und seine Einrichtungen mehr Partizipation von den Bürgerinnen? Fordern Schulleitung und Lehrkräfte Partizipation von den Lernenden ein?

Oder handelt es sich um Partizipationsaktivitäten „von unten“? Das heißt: fordern Bürgerinnen Mitbestimmungsrechte oder setzen sie sie durch, z. B. Arbeitsmigranten? Beispiele

bieten etwa „processes of transition from below“, in denen Menschenrechtsorganisationen, Gewerkschaften, Kirchen u. a. zur internationalen Delegitimierung autoritärer Regime beigetragen haben (della Porta & Federico, 2013).

Oder geht es gar um Partizipationsbewegungen „von außen“, die von Nicht-Bürgerinnen ausgehen und getragen werden? Sie werden u. a. im Kontext der Migration aktuell (vgl. Olson, 2013).

Argumente für Partizipation kommen drittens aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Analytisch kann man fünf Hauptansätze für politische Partizipationskonzepte unterscheiden, die sich real miteinander mischen können: funktionalistische, neoliberale, deliberative, anthropologische und post-moderne (Renn & Schweizer, 2012, S. 277–284).

Auch die Erwartungen von Effekten von mehr Partizipation, kann man analytisch typisieren. Ein erster Typ erwartet ein reibungsloseres Funktionieren der etablierten politischen und gesellschaftlichen Institutionen. Hier handelt es sich um eine allgemeine *systemfunktionalistische* Perspektive (vgl. Hedtke, 2013). Derartige Partizipationspolitiken gehören in die Kategorie des *social engineering* (Sack, 2013, S. 32).

Ein zweiter Typ erhofft von Partizipation vor allem eine zivilgesellschaftlich-individuelle Kompensation der Lücken, die die Rücknahme von Leistungen des Sozialstaats gerissen hat (vgl. Novoa, 2007, S. 145–146). Hier geht es um eine, auf bestimmte Public Policies bezogene Instrumentalisierung der Bürgerinnen durch zusätzliche Formen von Partizipation. Dies kann man als eine *neoliberal-kommunitaristische* Perspektive charakterisieren. Sie beherrscht die einschlägige EU-Politik und verträgt sich gut mit den neuen Anforderungen an den Arbeitskraftunternehmer, das unternehmerische Selbst und den lebenslangen Lerner.

Ein dritter Erwartungstyp setzt darauf, dass die Bevölkerung mittels mehr oder andersartiger Partizipation ihre Interessen besser vertreten (lassen) kann. Dies soll vor allem die Gruppen begünstigen, die im politischen Prozess bisher kaum Gehör fanden (vgl. z. B. Klatt & Walter, 2014). Dies ist ein *advokatorischer* Ansatz. Er ist eng verwandt mit der Erwartungshaltung, mehr oder andere Partizipation können zur Verminderung der sozialen, politischen und/oder ökonomischen Ungleichheiten beitragen. Man kann sie als tendenziell *politisch-egalitäre* Position kennzeichnen.

Viertens geht es um die legitimen Felder von Partizipation. Betrifft die Forderung nach mehr Partizipation nur Politik und Gesellschaft oder auch die Wirtschaft? Wenn es auch um Wirtschaft geht, handelt es sich um einen *universal egalitären* Ansatz.

Diese Skizze zeigt, dass die Fachdidaktiken klären müssen, welchen Unterscheidungen sie sich konzeptionell zuordnen und wofür sie stehen wollen. Stellen sie ihren Partizipationsbegriff in eine kritische und emanzipatorische Tradition? Stehen sie für Rechte auf echte Mitbestimmung auf der Basis einer echten Teilung von Entscheidungsmacht?

Verlangen sie schon im Alltag des Bildungssystems echte Rechte und praktische Partizipation von Kindern und Jugendlichen? Richten sie ihr Partizipationsverständnis auf die Demokratisierung von Politik und Wirtschaft? Oder machen sie dabei mit, wenn die Politik das Recht auf Partizipation in eine Pflicht an spezifischen Politiken zu partizipieren ummünzt?

Auf welches Bürgerschaftsbild beziehen sie sich? Berücksichtigen sie, dass den unterschiedlichen theoretischen Konzepten in der bürgerschaftlichen Praxis unterschiedliche Normvorstellungen von der guten Bürgerin korrespondieren, und dass diese Bürgerbilder Unterschiede im Partizipationsverhalten mit sich bringen (Bolzendahl & Coffé, 2013)?

Bei der Beantwortung all dieser Fragen müssen fachdidaktische Bildungen für Partizipation den Diskussionsstand der Sozialwissenschaften berücksichtigen.

Sozialwissenschaftliche Analysen

Politischer und pädagogischer Partizipationsoptimismus sind weit verbreitet. Viele partizipationspolitische und einschlägige fachdidaktische Beiträge gründen auf der Annahme, Partizipation sei gut und mehr Partizipation sei besser. Selten wagt es jemand, gegen mehr Partizipation oder gar für weniger Partizipation zu plädieren.

Wie weit tragen diese Annahmen und Erwartungen? Ein Blick in die sozialwissenschaftliche Forschung bringt vor allem Ernüchterung. Das zeigt sich exemplarisch an drei Zusammenhängen: am Verhältnis von ökonomischer und politischer Ungleichheit, am Verhältnis von Finanzkapitalismus und Demokratie und am Verhältnis von politischer Partizipation und Exklusion.

Ökonomische und politische Ungleichheit

Es ist eine Binsenweisheit der Wahlforschung, dass der soziale Bias von Wahlen umso geringer ist, je mehr Menschen sich daran beteiligen (Schäfer, 2010, S. 136–140). Die empirische Forschung zeigt: die Ungleichheit in der politischen Partizipation und ihrer Wirksamkeit spiegelt die sozioökonomische Ungleichheit der Bürgerinnen (Schäfer, 2010, S. 149–151)⁴.

Das gilt zum einen für die konventionelle Partizipation durch Repräsentation auf der Basis von Wahlen. Hier ist die Unterschicht in allen Punkten relativ betrachtet schlechter gestellt als die Mittel- und Oberschicht (Lehmann, Regel, & Schlote, 2015, S. 178). Der enge Zusammenhang zwischen ökonomischer und politischer Ungleichheit zeigt sich auch im internationalen Vergleich (Weßels, 2015).

⁴ Vgl. Elsässer, Hense, & Schäfer 2017, Elsässer & Schäfer 2023.

Soziale Ungleichheit wirkt sich negativ auf das Wählerwissen unterer Schichten aus und behindert damit ein effektives, interessenorientiertes Wählen (Weßels, 2015, S. 89–90). Selbst wenn sich Unterschichtsangehörige wesentlich stärker an Wahlen beteiligen und ihren Wähleranteil deutlich steigern würden, verbesserte das nicht unbedingt die Repräsentation ihrer Interessen im politischen System (für die USA Flavin, 2012). Aber vor vor-eiligen Verallgemeinerungen muss man sich hüten, haben doch politische Institutionen und Kultur eines Landes einen modifizierenden Einfluss.

Drängt nun auch noch der Unterricht die Lernenden zu einer stark *gemeinwohlorientierten* politisch-ökonomischen Urteilsbildung, schwächt dies die Interessenvertretung der Schwachen noch weiter.⁵ Lernen die Benachteiligten, sich vorzugsweise am Wohl aller zu orientieren, hält sie das davon ab, Partizipation für ihre *eigenen* Interessen zu nutzen. So bestärkt man ihre Benachteiligung.

Nun geht in vielen Ländern die Beteiligung an konventionellen Partizipationsformen wie etwa Wahlen zurück. In Europa bleiben besonders die schlecht Gebildeten und wirtschaftlich Schwachen partizipationsabstinent (vgl. zum Folgenden Schäfer, 2009, S. 173–179). Sie erwarten von der Politik keine Verbesserung ihrer sozioökonomischen Lage mehr, sie hoffen nicht einmal mehr auf eine ausgleichende Sozialpolitik und erwarten nichts von der Demokratie (Blühdorn, 2013, S. 154). Auch für die „erodierende Mittelklasse“ verliere „die Demokratie an Anziehungskraft“ (Blühdorn, 2013, S. 155).

Fakt ist, dass fast überall die soziale Ungleichheit wächst. Fast überall gilt der jeweilige Kapitalismus als alternativlos. Die Staaten und ihre Behörden wirken überfordert: sie ähneln Gefangenen im System, die dessen Erfordernisse unbedingt bedienen müssen.

Das hat Folgen für die Demokratie. Denn unter diesen Bedingungen verlieren zwei fundamentale Versprechen der Demokratie dramatisch an Glaubwürdigkeit: das Versprechen von gleichen Teilhabechancen und das Versprechen einer kollektiv legitimierten Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft (Schäfer, 2009, S. 179). Das erste Versprechen zerspringt unter der realen Ungleichheit. Das zweite Versprechen zerfällt unter den realen oder vermeintlichen Systemzwängen, aus denen wiederum weiterwachsende Ungleichheit resultiert.

Angesichts der Enttäuschungen aus diesen Defiziten der Demokratien hofft man auf eine Abmilderung der Asymmetrie durch direkte oder durch unkonventionelle Formen von Partizipation. Letztere nehmen im Trend an Häufigkeit, Mobilisierungsgrad und Formenvielfalt durchaus zu (z. B. Norris, 2002). Von sozialen Bewegungen als Form direkter Partizipation erwartet man sogar Beiträge zur (weiteren) Demokratisierung in Transitionsländern (della Porta & Federico, 2013).

⁵ Vgl. dazu Hedtke 2020 sowie zur Interessenvertretung durch Lobbyisten Hedtke 2015.

Empirisch zeigt sich aber, dass auch unkonventionelle Formen wenig gegen partizipatorische Ungleichheit ausrichten können. Zum einen fördern Formen direkter Demokratie wie etwa Volksabstimmungen die politische Inklusion der unteren Schichten deutlich schlechter als die repräsentativen, indirekten Partizipationsformen (Merkel, 2014). Zum anderen nutzen vor allem die auch konventionell schon aktiven Bürgerinnen unkonventionelle Formen zusätzlich, um auf ihre Anliegen noch besser aufmerksam zu machen (z. B. Nève & Olteanu, 2013, S. 295–296).

Mehr Partizipation jenseits konventioneller repräsentativer Formen privilegiert also vor allem diejenigen, die bereits überproportional viel Ressourcen und Einfluss besitzen. Damit „verstärkt sich die soziale Ungleichheit um eine politische Komponente“ (Pickel, 2012, S. 55).

Dies gilt, *mutatis mutandis*, auch für deliberative Formen von Partizipation. Sie vertiefen die durch Bildungsungleichheit bedingte politische Benachteiligung oder Exklusion, weil sie eine hohe Argumentationskompetenz voraussetzen (Toots, 2013, S. 113). Ungleichheit in der Bildung gebiert also Ungleichheit in der Demokratie. Die Diagnose des Bildungsbias impliziert aber nicht die Unterstellung einer mangelnden Entscheidungskompetenz der Wählerinnen; diese erweist sich, etwa bei EU-Referenden, als durchaus angemessen (z. B. Hobolt, 2009, S. 135–160, 248–249).

Wenn die Fachdidaktiken etwas gegen diese Ungleichheiten unternehmen wollen, dann sollten sie vor allem drei Dinge tun:

- Erstens sollten sie die Jugendlichen befähigen, ihre eigene wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Lage nüchtern zu analysieren und dabei ihre eigenen, kollektiven und individuellen Interessen herauszuarbeiten.
- Zweitens sollten sie die Jugendlichen mit Verfahren vertraut machen, wie sie herausfinden, welche Parteien ihre Interessen durch tatsächliche Politik am besten vertreten.
- Drittens müssen sie die Jugendlichen motivieren möglichst immer zur Wahl zu gehen und möglichst immer mit den eigenen Interessen im Kopf.

Diese drei Aufgaben der Fachdidaktiken sind höchst konventionell. Aber auch hier ernüchtert ein empirischer Blick.

Im internationalen europäischen Vergleich zeigt sich, dass Schule und Unterricht die Einstellungen zu Europa und die Europawahlbeteiligung nur wenig beeinflussen (Keating, 2014, S. 139–142). Wichtiger sind individuelle Erfahrungen und Präferenzen, politische Einstellungen der Lernenden und insbesondere die ihrer Eltern (Keating, 2014, S. 183).

Wer wirklich Wahlbeteiligung und mehr politisches Engagement auch von Jugendlichen will, der inszeniert professionelle politische und mediale Kampagnen (Keating, 2014, S. 183). Diese wirken meist stark aktivierend und bewirken mehr als Bildung. Sie motivieren

wählen zu gehen, binden Einstellungen und Wahlentscheidung enger aneinander und bestärken die Wählerinnen in der Wertschätzung des eigenen Wissens (Hobolt, 2009, S. 95–107).

So gesehen ist mehr politische Partizipation vor allem eine Aufgabe von Politik, weniger eine Aufgabe von Schule und Unterricht. Was bleibt dann für die Fachdidaktiken zu tun? Mehr und bessere Bildung bleibt ihre Aufgabe. Dabei sollten sie sich auf ihre Hauptaufgabe konzentrieren: aufklären über die Verhältnisse, die Ungleichheit und Exklusion verursachen, und aufklären über real existierende Partizipationsoptionen.

Vor diesem Hintergrund sind vor allem das Verhältnis von Kapitalismus und Demokratie und seine Folgen für Partizipation aufzuklären.

Kapitalismus und Demokratie

Sozialwissenschaftliche Analysen beobachten, dass sich gegenwärtig eine neue Phase des Kapitalismus entwickle (zum Folgenden Kocka & Merkel, 2015)⁶. Der erfolgreich durchgesetzte neoliberale Kapitalismus werde von einem *neuen* Kapitalismus abgelöst. Ihn kennzeichneten intensivierte Deregulierung und Privatisierung, verschärfte Kommodifizierung, teilweiser Rückbau des Sozialstaates, fortschreitende Globalisierung, expandierende Macht des internationalen Finanzkapitals und in der Folge wachsende sozioökonomische Ungleichheit (S. 311–312).

Dies sei angesichts der „an gleichen Rechten, Chancen und Pflichten orientierten Grundsätzen der Demokratie“ unerträglich, Kapitalismus sei nicht demokratisch, Demokratie nicht kapitalistisch (Kocka & Merkel, 2015, S. 313). Die Logiken von Kapitalismus und Demokratie seien kaum kompatibel, es komme zu einer „erheblichen Distanz“ zwischen beiden (S. 331). Diese wachse durch den durchgreifenden Neoliberalismus und den deregulierten Finanzkapitalismus (S. 318, 320–321). Allerdings hätten Kapitalismus und Demokratie auch Affinitäten, vor allem in den Prinzipien Wettbewerb und Wahlentscheidung (S. 314).

⁶ Im Jahr 2025 muss diese Analyse um wesentliche Punkte ergänzt werden, die die Spannung zwischen Kapitalismus und Demokratie erhöhen. Dazu tragen insbesondere global einflussreiche – vorwiegend US-amerikanische, aber auch chinesische – Digitalkonzerne bei, nicht nur über ihre monopolähnlichen Plattformökonomien als Eigentümer von Märkten agieren, sondern mittels der Algorithmen digitaler Publikumsnetzwerke auch die Informationen in den Demokratien und ihre Verbreitung / Verhüllung zu einem erheblichen Teil kontrollieren. So spricht beispielsweise Shoshana Zuboff (2018) vom Überwachungskapitalismus, Philipp Staab (2019) vom digitalen Kapitalismus – vgl. den Überblick bei Carstensen, Schaupp & Seignani (2023) und Fuchs (2024) –, und Sabine Pfeiffer analysiert das Neue am digitalen Kapitalismus (2021). Die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik muss die Debatte um den gegenwärtigen und zukünftigen Kapitalismus und die Folgen für die politische Selbstbestimmung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen noch rezipieren, diskutieren und daraus Schlüsse für die politische und sozioökonomische Bildung ziehen.

Solche Diagnosen tangieren politische (und ökonomische) Partizipation massiv. Denn sie konstatieren eine strukturelle, umfassende Einschränkung der Partizipationschancen, die die Bildung für Partizipation zunehmend ins Leere laufen lässt (zum Folgenden Kocka & Merkel, 2015, S. 318, 321–330).

Wirtschaftliche und politische Entscheidungen werden systematisch denationalisiert, entterritorialisiert und beschleunigt, sie geraten mehr und mehr in die Hände staatlicher Exekutiven, supra-nationaler Organisationen und global agierender Wirtschaftseliten. Dies gehe zu Lasten der Parlamente, beschneide die repräsentative Partizipation und beschränke die konstitutionell-demokratische Legitimation von Entscheidungen. Zugleich wachse die sozioökonomische Ungleichheit.

Die sozioökonomische Ungleichheit verletze das Prinzip der politischen Gleichheit. Die zunehmende Ungleichheit gehe zu Lasten der unteren Schichten, die politische Partizipation werde asymmetrischer, was diese weiter benachteilige. Es komme zur sozioökonomischen und politischen „Unterschichtsexklusion“ mit weniger Partizipation und schlechter Repräsentation (Kocka & Merkel, 2015, S. 318, 324).

Diese Exklusion verschärfe sich, da man staatliche Umverteilungspolitiken von oben nach unten immer schlechter gegen die Interessen der global mobilen Kapitaleseite durchsetzen könne (S. 318, 325). So fielen die Verlierer von Globalisierung und Finanzialisierung immer weiter aus dem System der politischen Repräsentation hinaus.

Nun existieren geschichtlich und gegenwärtig vielfältige Typen von Kapitalismus und Demokratie. Dabei passen manche Kombinationen von Kapitalismen und Demokratien besser zusammen als andere (vgl. Kocka & Merkel, 2015, S. 333–334). Hier existieren also durchaus reale und realisierte politische Alternativen.

Aber den Lernenden an deutschen Schulen bleibt dies überwiegend verborgen. Die Curricula konzentrieren sich meist allein auf die deutsche Demokratie und die deutsche soziale Marktwirtschaft. So entsteht der Eindruck von politischer Alternativlosigkeit. Auf Partizipation wirkt politische Alternativlosigkeit aber lähmend. Klar kontrastierende Positionen motivieren Bürgerinnen besser dazu sich an politischen Prozessen zu beteiligen (Hobolt, 2009, S. 158).

Echte oder anscheinende Alternativlosigkeit entpolitisiert und macht Demokratie mehr und mehr überflüssig. Alternativlosigkeit und Entpolitisierung hängen zugleich eng mit Exklusion zusammen.

Politische Partizipation und Exklusion

Wer von Partizipation spricht, darf von Exklusion nicht schweigen. Auch Partizipationsbildung beginnt mit dem Thema Exklusion (vgl. Kronauer, 2015, S. 19). Sie muss die Phänomene der sozioökonomischen Ausgrenzung thematisieren und nach den systematischen

Ursachen von Exklusion und Nicht-Partizipation fragen. Wir diskutieren das exemplarisch am Konzept der Postdemokratie, das durch Colin Crouch prominent wurde (vgl. Crouch, 2004). Dabei beziehen wir uns auf eine Variante, die mit einem starken Begriff von Postdemokratie arbeitet und von der „Erschöpfung des demokratischen Projektes“ ausgeht (Blühdorn, 2013, S. 156).

Anders als Colin Crouch, Wolfgang Merkel und Jürgen Kocka hofft das Konzept der „simulativen Demokratie“ nicht länger auf eine Renaissance der sozialen Demokratie und ihrer Partizipationskultur. Die „Krisensymptome“ der herkömmlichen Partizipation seien vielmehr eine auch emanzipatorische und demokratisierende Errungenschaft. Denn die Bürgerinnen würden sich aus den alten, hierarchischen und unflexiblen Beteiligungsformen befreien und selbstbestimmtere Formen der Partizipation nutzen (vgl. Blühdorn, 2013, S. 145).

Zugleich komme es zur Entpolitisierung der Bürgerinnen, zur Entpolitisierung der Themen und des Regierens. Angesichts der heutigen Hyperkomplexität von Politik und Privatleben diene Entpolitisierung als eine bewusste Strategie der Reduktion von Komplexität (Blühdorn, 2013, S. 188). Das gelte auch für die öffentliche Verwaltung und für die Politik.

Gleichzeitig dominiere eine Politik der Objektivierung. Sie orientiere sich normativ an derjenigen Art von Objektivität, die von Wissenschaft, Recht oder Systemimperativen beansprucht werde. Dies sei eine „Logik der Entpolitisierung“ (Blühdorn, 2013, S. 199).

Hinzu komme, dass mehr Demokratie mehr Selbstverantwortung für die Bürger bedeute. Das wünschten diese aber nicht unbedingt. Sie seien bereits überlastet durch zunehmende Komplexität und Turbulenz, durch normative und materielle Unsicherheit und durch hohe Ansprüche an ihr Alltagsmanagement (Blühdorn, 2013, S. 153).

Weiter ließen sich die Bürgerinnen selbst bei ihrer Identitätsbildung und Selbstverwirklichung vorwiegend vom Imperativ der Systemkonformität leiten (Blühdorn, 2013, S. 157). Eine derart verinnerlichte Systemkonformität raube einer Partizipation als Mittel der *Veränderung* der Verhältnisse von unten jegliche Substanz.

Schließlich delegierten die Bürgerinnen in vielen Bereichen politische Aufgaben und gesellschaftliche Verantwortung selbstbewusst an professionelle Dienstleister. Sie betrieben damit ein politisches *outsourcing*, z. B. an Experten wie Nichtregierungsorganisationen oder Lobbygruppen.

Analysen zur Postdemokratie zeigen auch, dass aus der Partizipation selbst Ungleichheit in der Partizipation resultiert (zum Folgenden (Blühdorn, 2013, S. 202–203). Das belegt das Beispiel *network governance*, eine dezentralisierte, kooperative, konsensorientierte und meist informelle Politik. Regierung und Behörden bestimmten, wer teilnehmen darf und wer nicht, sie bevorzugten meist die Gruppen der Modernisierungs- und Globalisierungsgewinner. Partizipation werde so zum Instrument gegen die Marginalisierten und

Exkludierten. Damit habe sich Partizipation in der Postdemokratie grundlegend verändert (Blühdorn, 2013, S. 197).

Was folgt für die für Partizipation aufgeschlossenen Fachdidaktiken, wenn diese sozialwissenschaftlichen Analysen im Großen und Ganzen einigermaßen zutreffen?

Aufklärung oder Aktivierung?

Eine Folge betrifft klassische Konzepte der Fachdidaktik, beispielsweise das in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken prominente Konzept der politisch-moralischen oder ökonomisch-ethischen Urteilsbildung. Die gesellschaftliche Basis für dieses Konzept bröckelt, da diese Form des Urteils zum einen in der realen Politik wegen Alternativlosigkeit oder exklusiver Partizipation mehr und mehr bedeutungslos wird. Zum anderen würden die partizipatorisch Unterprivilegierten noch mehr politischen Einfluss verlieren, wenn sie sich den „Luxus“ leisten würden, eine gemeinwohlorientierte Perspektive einzunehmen. Ein solcher Urteilstyp mutierte dann zu einem artifiziellen Ansatz, der sich nur noch im Klassenzimmer behaupten kann.

Darüber hinaus – und das ist sicher gravierender – kann man sehen, dass schulisch präparatorisch-partizipatorische Bildung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Partizipation nur marginale Wirkungen hat. Partizipationsdidaktik wäre dann ein mehr und mehr vergebliches Bemühen.

Dagegen bleibt die fachdidaktische Arbeit wichtig für die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, für deren Analyse und deren Interpretation. Verlangt ist deshalb vor allem eins: von den Fachdidaktiken angeleitete sozialwissenschaftliche Aufklärung!

Dabei haben die Fachdidaktiken gleich zwei Aufklärungsaufgaben zu bearbeiten. Zum einen müssen sie, wie skizziert, nachdrücklich ihre eigene sozialwissenschaftliche Selbstaufklärung betreiben. Zum anderen müssen sie Forschungs- und Entwicklungsarbeit für die Aufklärung der Lernenden leisten.

All das spricht für eine partizipationspädagogische Bescheidenheit der Fachdidaktiken. Sie sollten sich auf ihre Kernkompetenz konzentrieren und domänenspezifische Beiträge zu zunächst zwei Fragen entwickeln: „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ (vgl. Luhmann, 1993). Hinzu kommt dann die Frage „Was kann man tun?“.

Will man noch mehr machen, muss man in erster Linie reale und relevante *politische* Partizipation in der Organisation Schule fördern. Dafür reichen aber verschwurbelte Varianten der Partizipation „von oben“ wie Schülermitverwaltung oder Schülermitverantwortung nicht aus, sie halten die Lernenden auf Distanz zu Formen echter demokratischer Partizipation und verhindern mächtige Mitbestimmung „von unten“.

Mit diesen Aufgaben haben die Fachdidaktiken für viele Jahre mehr als genug zu tun. Motivierung und Mobilisierung für gesellschaftliche und politische Partizipation können sie getrost der Politik überlassen.

Literatur

Arthur, Chris (2012). Consumers or Critical Citizens? Financial Literacy Education and Freedom. *Critical Education*, 3 (6), 1–24.

Bellamy, Richard & Castiglione, Dario (2013). Three models of democracy, political community and representation in the EU. *Journal of European Public Policy*, 20 (2), 206–223.

Blühdorn, Ingolfur (2013). *Simulative Demokratie: Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*. Berlin: Suhrkamp.

Bolzendahl, Catherine & Coffé, Hilde (2013). Are ‚Good‘ Citizens ‚Good‘ Participants? Testing Citizenship Norms and Political Participation across 25 Nations. *Political Studies*, 61 (S1), 45–65.

Carstensen, Tanja; Schaupp, Simon & Sevignani, Sebastian (Hrsg.) (2023). *Theorien des digitalen Kapitalismus. Arbeit, Ökonomie, Politik und Subjekt*. Berlin: Suhrkamp.

Crouch, Colin (2004). *Post-democracy*. Cambridge, Malden: Polity Press.

della Porta, Donatella & Federico, M. Rossi (2013). Democratization and Democratic Transition. In David A. Snow (Hrsg.), *Wiley-Blackwell encyclopedias in social science. The Wiley-Blackwell encyclopedia of social and political movements*. Chichester, West Sussex, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Detjen, Joachim, Massing, Peter, Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (2012). *Politikkompetenz: Ein Modell*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Elsässer, Lea, Hense, Svenja & Schäfer, Armin (2017): „Dem Deutschen Volke“? Die ungleiche Responsivität des Bundestags. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 27 (2), 161-180. <https://doi.org/10.1007/s41358-017-0097-9>

Elsässer, Lea & Schäfer, Armin (2023). Political Inequality in Rich Democracies. *Annual Review of Political Science*, 26 (1), 469-487. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-052521-094617>

Fischer, Andreas & Zurstrassen, Bettina (Hrsg.). (2014). *Sozioökonomische Bildung*. Bonn.

Flavin, Patrick (2012). Does higher voter turnout among the poor lead to more equal policy representation? *The Social Science Journal*, 49 (4), 405–412.

Fridrich, Christian (2021). Finanzerziehung versus Finanzbildung im Rahmen sozioökonomischer Bildung - oder: Zur Bedeutsamkeit sozialwissenschaftlicher Kontextualisierung. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 90 (1), 75-94. <https://www.econs-tor.eu/bitstream/10419/270616/1/vjh.90.1.075.pdf>

Fuchs, Christian (2025). Theorien des digitalen Kapitalismus. In Christoph Ernst, Katerina Krtilova, Jens Schröter & Andreas Sudmann (Hrsg.), *Handbuch Medientheorien im 21. Jahrhundert* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hedtke, Reinhold (2013). Who Is Afraid of a Non-Conformist Youth? The Right to Dissent and to Not Participate. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 54–78). New York, Milton Park: Routledge.

Hedtke, Reinhold (2015). Mein Wohl als Gemeinwohl. Lobbyismus in der ökonomischen Bildung. In Michael Spieker (Hrsg.), *Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus* (S. 127–172). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag. (als Working Paper online: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/320717/1/Hedtke_WP-R-15_Mein-Wohl-als-Gemeinwohl_Lobbyismus.pdf).

Hedtke, Reinhold (2018). Anpassen oder aufklären? Finanzerziehung und sozioökonomische Bildung. *GW-Unterricht*, 1, 14-30. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht152s14>

Hedtke, Reinhold (2020). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In Andrea Szukala & Tonio Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–83). Baden-Baden: Nomos.

Hobolt, Sara Binzer (2009). *Europe in question: Referendums on European integration*. Oxford: Oxford University Press.

Hoskins, Bryony, Kerr, David, Abs, Hermann J., Janmaat, Jan Germen, Morrison, Jo, Ridley, Rebecca & Sizmur, Juliet (2012). *Analytic Report: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education*. o. O.

Juchler, Ingo (2014). Wissenschaftsorientierung. In Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 284–292). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Juchler, Ingo (2022). Wissenschaftsorientierung. In Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., 260-268). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Jung, Eberhard (2009). Partizipationskompetenz: Bildungsziel der Ökonomischen Bildung. In Günther Seeber (Hrsg.), *Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung* (S. 11–26). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

Jung, Eberhard (2011). Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen. In Thomas Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 13–35). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Keating, Avril (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes. Education, economy and society*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Klatt, Johanna & Walter, Franz (2014). *Entbehrliche der Bürgergesellschaft?: Sozial Benachteiligte und Engagement*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/a0/58/6f/oa9783839417898kXfv0ITSuromo.pdf>

Kocka, Jürgen & Merkel, Wolfgang (2015). Kapitalismus und Demokratie: Kapitalismus ist nicht demokratisch und Demokratie nicht kapitalistisch. In Wolfgang Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 307–336). Wiesbaden: Springer VS.

Kronauer, Martin (2015). Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In Christoph Döniges, Wolfram Hilpert, & Bettina Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 18–29). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Lazarus, Jeanne (2020). Financial Literacy Education. A Questionable Answer to the Financialization of Everyday Life. In Philip Mader, Daniel Mertens & Natascha van der Zwan (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Financialization* (S. 390–399). London: Routledge.

Lehmann, Pola, Regel, Sven & Schlote, Sara (2015). Ungleichheit in der politischen Repräsentation: Ist die Unterschicht schlechter repräsentiert? In Wolfgang Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 157–180). Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, Niklas (1993). „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. *Zeitschrift für Soziologie*, 22 (4), 245–260. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zfsoz-1993-0401/pdf>

Maman, Daniel & Rosenhek, Zeev (2019). Responsibility, planning and risk management. Moralizing everyday finance through financial education. *The British Journal of Sociology*, 70 (5), 1996–2019. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12698>

Merkel, Wolfgang (2014). *Direkte Demokratie: Referenden aus demokratietheoretischer und sozialdemokratischer Sicht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/10581.pdf>

Nève, Dorothée de & Olteanu, Tina (2013). Potenziale unkonventioneller Partizipation. In Dorothée de Nève & Tina Olteanu (Hrsg.), *Politische Partizipation jenseits der Konventionen* (S. 283–301). Opladen: Budrich.

Norris, Pippa (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Novoa, Antonio (2007). The 'right' education in Europe: When the obvious is not so obvious! *Theory and Research in Education*, 5 (2), 143–151.
- Olson, Maria (2013). Citizenship Education without Citizenship? The Migrant in EU Education Policy on European Citizenship. Toward the Margin through 'Strangification'. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Hrsg.), *Routledge research in education: Vol. 92. Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 155–170). New York, Milton Park: Routledge.
- Pickel, Susanne (2012). Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger - ein Blick auf die Empirie. In Georg Weißeno & Hubertus Buchstein (Hrsg.), *Politisch handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 39–57). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Renn, Ortwin & Schweizer, Pia-Johanna (2012). New forms of citizen involvement. In Oscar W. Gabriel, Silke I. Keil, & Eric Kerrouche (Hrsg.), *Political participation in France and Germany* (S. 273–298). Colchester: ECPR Press.
- Roberts, Nancy (2004). Public Deliberation in an Age of Direct Citizen Participation. *The American Review of Public Administration*, 34 (4), 315–353.
- Roberts, Nancy Charlotte (2008). Direct Citizen Participation: Challenges and Dilemmas. In Nancy Charlotte Roberts (Hrsg.), *The age of direct citizen participation* (S. 3–17). Armonk, N.Y, London: M.E. Sharpe.
- Sack, Detlef (2013). Dealing with Dissatisfaction: Role, Skills and Meta-Competencies of Participatory Citizenship Education. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 13–35). New York, Milton Park: Routledge.
- Schäfer, Armin (2009). Krisentheorien der Demokratie: Unregierbarkeit, Spätkapitalismus und Postdemokratie. *der moderne staat*, 2 (1), 159–183.
- Schäfer, Armin (2010). Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 4 (1), 131–156. <https://budrich-journals.de/index.php/dms/article/view/2873/2408>
- Seeber, Günther, Retzmann, Thomas, Remmele, Bernd, & Jongebloed, Hans-Carl (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Ökonomie unterrichten*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Simonneaux, Jean, Tutiaux-Guillon, Nicole & Legardez, Alain (2012). Editorial: Educations For ... and Social Sciences, Research and Perspectives in the French-Speaking World. *Journal of Social Science Education*, 11 (4), 16–29.
- Toots, Anu (2013). Motivated by Education or Encouraged by Opportunities? A Comparative Perspective on Knowledge and Participation Nexus. In Reinhold Hedtke & Tatjana

Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 99–116). New York, Milton Park: Routledge.

Weßels, Bernhard (2015). Politische Ungleichheit beim Wählen. In Wolfgang Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 67–94). Wiesbaden: Springer VS.

Willis, Lauren E. (2018). Finanzinformierte Bürger_innen, bürgerbestimmtes Finanzsystem. Ein Essay aus Anlass des International Handbook of Financial Literacy. *Journal of Social Science Education*, 17 (1), 77-88. <https://doi.org/10.4119/jsse-860>

Zimenkova, Tatjana (2013a). Active Citizenship as Harmonious Co-Existence? About the Political in Participatory Education. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 36–53). New York, Milton Park: Routledge.

Zimenkova, Tatjana (2013b). Sharing Political Power or Caring for the Public Good? The Impact of Service Learning on Civic and Political Participation. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 171–188). New York, Milton Park: Routledge.

Zuboff, Shoshana (2018). *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt: Campus Verlag.



Kontakt

Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
Prof. Dr. Reinhold Hedtke
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
Telefon: 0521.106-3985
reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de