

Hedtke, Reinhold

Politik machen statt Politik spielen. Plädoyer für eine politische politische Bildung in der Schule

Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 17 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 20)



Quellenangabe/ Reference:

Hedtke, Reinhold: Politik machen statt Politik spielen. Plädoyer für eine politische politische Bildung in der Schule. Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 2025, 17 S. - (Didaktik der Sozialwissenschaften - Reprints; 20) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338203 - DOI: 10.25656/01:33820

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338203>

<https://doi.org/10.25656/01:33820>

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. 20|2025

Politik machen statt Politik spielen

Plädoyer für eine *politische* politische Bildung
in der Schule

Reinhold Hedtke

”

Politische Bildung
fordert und fördert
eine Politik, die
gegen politische
Ungleichheit kämpft,
und trägt selbst nach
Kräften dazu bei.

2025 (2020)

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)

Politik machen statt Politik spielen

Plädoyer für eine *politische* politische Bildung in der Schule

Reinhold Hedtke

Inhalt

Einleitung	3
Zum Partizipationsbegriff	4
Die politisch-partizipative Schule	6
Die ökonomisch regierte Schule	9
Voraussetzungen von Partizipation	11
<i>Politische</i> politische Bildung und Partizipation	13
Literatur	15

Reinhold Hedtke

Politik machen statt Politik spielen

Plädoyer für eine *politische* politische Bildung in der Schule

Abstract¹

Vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zwischen anspruchsvoller Partizipationsrhetorik und bescheidener Partizipationsrealität sowie den Herausforderungen der Partizipation durch ökonomische und politische Ungleichheit diskutiere ich nach einer kurzen Klärung des hier verwendeten Partizipationsbegriffs die folgenden Fragen:

Was wäre eine politisch-partizipative Schule? Was ist demgegenüber eine ökonomisch regierte Schule? Welche Voraussetzungen müssen für eine partizipative Schule erfüllt sein? Was kann eine *politische* politische Bildung tun, die die Partizipation von Kindern und Jugendlichen auch als politische Aufgabe begreift?

Abstract

Against the backdrop of the tension between ambitious rhetoric on participation and the modest reality of participation, as well as the challenges posed by economic and political inequality, I will briefly define the term “participation” as used here and then discuss the following questions:

What would a politically participatory school look like? What is an economically governed school? What conditions must be met for a participatory school? How can *political* political education address the participation of children and young people as a political task?

¹ Preprint-Version des Autors, Literaturverzeichnis überarbeitet, Fußnoten ergänzt. Erschienen in: Haarmann, Moritz Peter; Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hrsg.), Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 141-156.

Einleitung

Angesichts der großen Herausforderungen der Gegenwart steht Partizipation anscheinend weit oben auf der öffentlichen und politischen Agenda, sie wird als unzureichend beklagt, als dringend förderungsbedürftig bewertet und als völlig selbstverständlich eingefordert.² Politische Akteur*innen aller Ebenen, zivilgesellschaftliche Organisationen, private unternehmensnahe Stiftungen und viele andere setzen sich für mehr Partizipation ein.

Fakt ist aber: die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist äußerst begrenzt. Das betrifft die Partizipation in Öffentlichkeit und Politik ebenso wie die in der Schule, und es gibt kaum Anzeichen dafür, dass die derzeit populären Partizipationspolitiken auf eine ernsthafte Umverteilung von politischer Entscheidungsmacht zugunsten von Kindern und Jugendlichen zielen. Das gilt auch und erst recht für die Schule.

Kinder und Jugendliche können zwar kommunizieren, öffentlich aktiv werden und zur Meinungsbildung beitragen. Sie können verantwortliche Akteur*innen adressieren und politische Maßnahmen verlangen. Sie können kollektiv agieren und in zivilgesellschaftlichen Organisationen und Initiativen mitarbeiten. Sie können sich vornehmen, demnächst die eine Partei zu wählen oder die andere auf keinen Fall oder überhaupt gar keine.

Aber sie haben hier und heute in aller Regel keinerlei *politische* Entscheidungsmacht, mit der sie Politik, Wirtschaft und Gesellschaft gestalten können – sieht man einmal von Ausnahmen ab, in denen das Wahlalter abgesenkt wurde. Insgesamt verfügen Kinder und Jugendliche also über keine bis minimale politische Gestaltungsmacht.

Bisher bleibt allerdings auch die Partizipation hier und jetzt in der Schule bescheiden. Die Erfahrung von echter, ernsthafter und effektiver politischer Partizipation bleibt dem schulischen und außerschulischen Alltag der Schüler*innen fremd.

Vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zwischen anspruchsvoller Partizipationsrhetorik und bescheidener Partizipationsrealität sowie den Herausforderungen der Partizipation durch ökonomische und politische Ungleichheit diskutiere ich nach einer kurzen Klärung des hier verwendeten Partizipationsbegriffs (1) die folgenden Fragen: (2) Was wäre eine politisch-partizipative Schule? (3) Was ist demgegenüber eine ökonomisch regierte Schule? (4) Welche Voraussetzungen müssen für eine partizipative Schule erfüllt sein? (5) Was kann eine *politische* politische Bildung tun, die die Partizipation von Kindern und Jugendlichen auch als politische Aufgabe begreift?

² Einige Teile dieses Beitrags beziehen sich auch auf einzelne Passagen aus Hedtke 2019 und 2020.

Zum Partizipationsbegriff

Partizipation ist weder Selbstzweck noch Selbstläufer. Deshalb muss man die allgemeine Forderung nach mehr Partizipation ebenso wie eine undifferenziert partizipationsoptimistische Position ablehnen, denn der Partizipation „wohnt nicht per se ein emanzipativer, radikal-reformerischer Charakter inne“ (Sack 2019, S. 672). Mehr Partizipation an sich ist kein Garant für mehr Demokratie, bessere Umsetzung der Menschenrechte, bessere Lebensverhältnisse, gerechtere Verwirklichungschancen oder mehr Selbstbestimmung. Damit sind schon wichtige Bewertungskriterien für Partizipation benannt. Ein weiterer wichtiger Maßstab für die Partizipation in der Demokratie ist die Gleichheit der politischen Beteiligung der Bürger*innen, ein anderer die Gleichheit der sozialen und sozioökonomischen Verwirklichungschancen aller Bürger*innen als eine wesentliche Voraussetzung für die gleiche politische Partizipation. Mit größerer Reichweite geht es um die von ihrem Rechtsstatus unabhängige Beteiligung und Gleichheit *aller* Personen in einer Gesellschaft.

Die Palette der Definitionen und der Legitimation von Partizipation ist breit. Dazu habe ich mich an anderer Stelle geäußert, Texte dazu sind online zugänglich, deshalb beschränke ich mich hier auf wenige Stichpunkte (Hedtke 2016a, 2016b, 2019, 2020). Bei den demokratiethoretischen Legitimationen unterscheidet man bekanntlich Begründungen von Partizipation in der Schule mit Bezug auf Demokratie als Herrschaftsform – also als politische Partizipation – von solchen mit Bezug auf Demokratie als Lebensform, d. h. als gesellschaftliche Teilhabe (Himmelman 2004; kurzer Überblick bei Sauerwein 2019). Beide Legitimationstraditionen haben einen instrumentalistischen Charakter: Demokratie muss von Kindern und Jugendlichen erlernt werden, um das jeweilige demokratische System zu reproduzieren oder ein demokratischer Habitus muss durch demokratische gesellschaftliche Praxis als Voraussetzung von Demokratie erworben werden. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive auf Partizipation treten dagegen gleiche Rechte, gerechte Verfahren, Mitwirkung und Mitbestimmung in den Vordergrund (z. B. Hafenegger 2002, Scherr 2002). Das passt besser zum hier bevorzugten Konzept politischer Partizipation.

Den Begriff Partizipation verwende ich mit einer starken Bedeutung. Partizipation heißt dann, dass es um das Teilen von Macht und Entscheidung über Regeln und Ressourcen mit dem Ziel der Beteiligungsgleichheit sowie um Fragen geht, die die Beteiligten selbst als wichtig oder als substanziell betrachten (Roberts 2008, S. 7). Je weniger diese Kriterien erfüllt sind, desto mehr handelt sich um Placebo-Partizipation, die unterschiedliche politische Funktionen haben kann. Das scheint in der Schule häufig der Fall zu sein.

Die Sozialwissenschaften bieten eine Pluralität von Partizipationstheorien und Partizipationskonzepten, zu Partizipation und Partizipationspolitik herrscht wissenschaftliche Kontroversität (Roberts 2004, S. 315–320, Pateman 1970). So ist etwa umstritten, welche Bereiche die Partizipation betreffen soll, zielt sie nur auf Politik, auf Politik und Gesellschaft oder auch auf die Wirtschaft?

Die unterschiedlichen Demokratiemodelle definieren die Ziele und Formen von Partizipation unterschiedlich, sie verlangen unterschiedliche partizipative Kompetenzen. Sie legen auch eine jeweils andere Wertebasis zugrunde (vgl. Sack 2013, S. 17–29). Daraus folgen unterschiedliche Strategien und Formen von Partizipationspolitik (vgl. Salomon und Studt 2014, S. 174–178). Aber auch unterschiedliche Vorstellungen von guter Bürgerschaft, also Bürgerschaftsnormen, führen zu unterschiedlichen Typen von Partizipation (Bolzendahl und Coffé 2013).

Weitere Differenzierungen sind erforderlich, wenn man über Partizipation spricht. Zunächst spielt die Richtung von Partizipation eine Rolle. Es gibt Partizipationspolitik und Partizipationsbildung „von oben“, die vom Staat oder z. B. in der Schule von der Schulleitung ausgehen. Dem stehen Forderungen nach mehr Mitbestimmung „von unten“ gegenüber, die die Bürger*innen selbst vorbringen. Hinzu kommen Partizipationsbewegungen „von außen“, die von Nicht-Bürger*innen getragen werden (Olson 2013). Die Partizipation von außen gewinnt an Bedeutung, weil in vielen Ländern statistisch relevante Minderheiten der dauerhaften Wohnbevölkerung keine Staatsbürger*innen sind.

Schließlich wird mehr, bessere oder andere Partizipation aus ganz unterschiedlichen politischen Motiven gefordert. Die einen hoffen auf ein reibungsloseres Funktionieren der etablierten Institutionen (Zimenkova 2013a). Dazu passen Affirmation und Anpassungslernen. Andere erwarten aus advokatorischer Sicht, dass Bevölkerungsgruppen, die bisher wenig Gehör finden, nun ihre Interessen besser vertreten können. Wieder andere sehen mehr politische Partizipation als Mittel gegen soziale, politische oder wirtschaftliche Ungleichheit. Schließlich setzen einige ganz instrumentalistisch darauf, dass das soziale Engagement der Bevölkerung nun die Lücken füllt, die der Rückbau des Sozialstaats gerissen hat. Dazu passen beispielsweise viele Formen des Service Learning (Zimenkova 2013b).

Mir geht es hier vor allem um Partizipation als eine der eigenen Interessen bewusste, ferner auch advokatorische, andere oder allgemeine Interessen wahrnehmende, egalitäre, effektive Beteiligung an *politischen* Entscheidungen über die Gestaltung von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Dabei können sich theoretisch, institutionell und praktisch repräsentative mit direkten Formen der Partizipation mischen. Ich plädiere für eine starke Ausweitung der Partizipation sowohl hinsichtlich der Bereiche, insbesondere der Mitbestimmung in der Wirtschaft und hier vor allem in Betrieben und Unternehmen, als auch hinsichtlich der Gegenstände, dort etwa über Investitionen, Produktionsverfahren und Produktqualität (vgl. Sack 2019).

Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass sich das Subjekt bildet, transformiert und emanzipiert, indem es mit anderen interagiert, und sehe Partizipation als einen *kollektiven* Prozess, der zur Subjektbildung in Form von Interaktion unter den Partizipierenden und mit Dritten beiträgt (Sack 2019, S. 679). Insofern unterscheidet sich mein Verständnis von politischer Partizipation prinzipiell vom Typ tendenziell isolierter individueller

Wahlentscheidungen, die etwa von Rational-Choice-Ansätzen und insbesondere der Mikroökonomie betont werden, und vom Typ einer individualisierenden politischen Urteilsbildung, die in der Politikdidaktik vertreten wird (vgl. z. B. Juchler 2014, S. 289f.). Nicht nur die politische Bildung des Subjekts, sondern der individuelle Bildungsprozess insgesamt ist unauflöslich in soziale Beziehung und gesellschaftlichen Kontext eingebettet (Scherr 2002, S. 30f.).

Die Verantwortung für die politische Partizipation in der Demokratie liegt bei der Politik: Partizipation ist der Demokratie-Auftrag an die Politik. Sie hat Entscheidungsmacht und verfügt über Mittel, Partizipation zu fördern oder zu behindern, zu begrenzen oder zu erweitern. Selbstverständlich gilt auch hier der Vorbehalt der nur bedingten politischen Steuerbarkeit von Gesellschaft und Individuen. Das betrifft auch die Partizipation als Institution und Verfahren, Gegenstand und Gelegenheit, Praxis und Produkt im Rahmen von schulischer Bildung und der Organisation Schule.

Partizipationspolitik ist wichtig, denn grundsätzlich kommt der Kinder- und Jugendpartizipation potenziell eine wichtige Rolle für Selbstbestimmung, Interessenpolitik und Verbesserung der Verteilungsposition zu. Tatsächlich fungiert sie aber eher als Instrument der Passung und Integration der Kinder und Jugendlichen in die etablierten Verhältnisse (BMFSFJ 2017, S. 41, 108f.)³. Trotz „eigenständiger Jugendpolitik“ für die 12- bis 27-Jährigen sind Jugendliche und junge Erwachsene Betroffene einer „Repräsentationskrise“, insofern sie in etablierten Strukturen und Verfahren nur begrenzt partizipieren (können) (ebd., S. 5, 113). Kinder- und Jugendinteressen sind strukturell „schwache Interessen“, die im politischen Prozess kaum zur Wirkung gebracht werden können. Die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist also ein ungelöstes politisches Problem.

Die politisch-partizipative Schule

Über Ursachen und Förderinstrumente von konventioneller und unkonventioneller politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt es eine ganze Reihe methodisch elaborierter empirischer Studien einschließlich groß angelegter internationaler Vergleiche. Sie klären über Zusammenhänge auf und mögen im Rahmen des Möglichen auch Informationen für empirisch informierte partizipationspolitische Entscheidungen liefern, die an einer effektiven und effizienten Steuerung der Schüler*innen in Richtung bestimmter Partizipationsleistungen interessiert sind.

In diesem Sinne ist es politisch und wissenschaftlich populär, Partizipation in der Schule vorrangig auf ihren messbaren Effekt auf politische Partizipation in der Zukunft

³ Vgl. dazu allgemeiner die Kritik der „Einschränkung von Partizipation“ als „defensive Demokratisierung“ von Jan Meyer (2025).

auszurichten, sie als Instrument dafür einzusetzen und bevorzugt damit zu legitimieren. Aus meiner Sicht verfehlt diese Perspektive aber einen entscheidenden Punkt: Partizipation *als Kultur*. Meine Position ist, Partizipation als demokratische Alltagskultur hier und jetzt und als eine Praxis anzuerkennen, die auf der wechselseitigen Anerkennung der politischen Teilhabe-rechte der von Entscheidungen Betroffenen basiert. Die Anerkennung der Person schließt ihre Instrumentalisierung aus.

Die partizipatorische politische Praxis in der demokratischen Schule – sei es in repräsentativen oder direkten Formen – verkörpert dann eine Beteiligungskultur, die die Schüler*innen als eine Dimension des selbstverständlichen Schulalltags erleben und erfahren können, dessen Teil sie sind und den sie durch ihr Tun und Denken reproduzieren und weiterentwickeln. Ebenso kann es eine politisch-kulturelle Selbstverständlichkeit sein, dass ein demokratisches Gemeinwesen, das auf hohe, häufige, relevante und gleiche politische Partizipation setzt, Schulen als ebensolche Gemeinwesen versteht und organisiert, so dass sich die Demokratie in der demokratischen Schule spiegelt. Dabei hat die kulturelle Dimension immer eine institutionell-rechtliche Basis, anspruchsvolle Partizipationskulturen gründen auch auf harten, durchsetzbaren Partizipationsrechten der Schüler*innen und anderer Beteiligtegruppen.

Politische Partizipation als Schulkultur kann dann insofern zur Bearbeitung von Herausforderungen der Gegenwart beitragen, als sie erstens die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen am Diskurs über diese Herausforderungen durch politische Bildung in der Schule fördert, sie zweitens in Strategien und Techniken der öffentlichen Intervention trainiert und praktisch partizipativ befähigt sowie drittens Partizipation mehr oder weniger permanent praktiziert, übt, verinnerlicht, reflektiert und revidiert. Es versteht sich fast von selbst, dass die großen gesellschaftlichen Herausforderungen nicht nur in den Fächern der sozialwissenschaftlichen Domäne auf die Tagesordnung gehören.

Was heißt politisch-partizipative Schule konkret? Politische Partizipation lernen, verlangt zunächst Zeit zum Lernen, man braucht also mehr politische Bildung in der Schule, was nicht notwendigerweise heißt, man benötigt mehr Fachunterricht. Denn die partizipationsbezogenen Aufgaben von schulischer politischer Bildung und die Aufgaben von schulbezogener und schulischer Partizipationspolitik sind keineswegs deckungsgleich. Für die politische Bildung ist politische Partizipation Gegenstand und Zielvorstellung. Für die Schule ist Partizipation Politik und Institution, sei es in den durch die Schulverfassung definierten Gremien und institutionalisierten Verfahren oder in der informellen, eingelebten Praxis der Beteiligung an Entscheidungen über Schulangelegenheiten und Unterricht. Die politische Partizipationskultur an Schulen kann weit über den Rechtsrahmen⁴ hinausgehen, aber

⁴ Vgl. dazu Hellmich (2025, S. 115–125), der erstmals einen Indikator für den Rechtsrahmen der Bundesländer für die schulischen Partizipation entwickelt.

auch weit hinter dessen Möglichkeiten zurückfallen. Sie kann den Rahmen der Institution Schule auch überschreiten und allgemeinpolitisch werden.

Die demokratische Schule ist die Aufgabe aller schulischen Akteur*innen und insbesondere aller Lehrer*innen. Sie schließt die politische Partizipationskultur ein⁵. Die Lehrkräfte der politischen Bildung haben hier eine besondere Rolle ausschließlich durch ihre besondere fachliche Expertise für politische Partizipation und – wenn sie sich das zur Aufgabe machen wollen – die Rolle der professionellen Verteidigung von realer Partizipation sowie des Störenfrieds, der Scheinpartizipation und fehlende Mitbestimmung auf die Tagesordnung setzt.

Ein wichtiger Beitrag der Expert*innen für politische Bildung betrifft die Aufklärung über und die Befähigung zur Partizipation. Dazu gehört, dass sie die unterschiedlichen theoretischen und kollektiven mentalen Modelle von demokratischer politischer Partizipation präsent machen und den Kindern und Jugendlichen zeigen, welche alternativen politischen Optionen damit für sie verbunden sind. Partizipation ist ein selbstverständlicher Gegenstand der Bildung: Förderung von Wissen und Können für Partizipation, Institutionalisierung von partizipativen Praktiken in Bildungseinrichtungen, politische Kommunikation über Partizipation, Entwicklung einer persönlichen Position zu Partizipation, politisches Handeln zur Verbesserung partizipativer Institutionen und zur Expansion von Partizipation.

Partizipation lernt man vermutlich besser direkt, also durch Partizipieren. Aber gesetzlich wird den Schüler*innen in der Organisation Schule und im Unterricht in den Bundesländern eine recht geringe Entscheidungsmacht eingeräumt, die insbesondere über die Schulkonferenz und die Vertretung der Schüler*innen institutionalisiert ist. Das gilt sowohl für die Gegenstände, über die Schüler*innen entscheiden oder mitentscheiden dürfen, als auch für ihre Stimmrechte in nach Statusgruppen repräsentativ zusammengesetzten Organen⁶. In der Schulkonferenz verfügen die Lernenden in der Regel bestenfalls über eine Drittelparität.

Demgegenüber steht die Forderung, für das Partizipieren-Lernen partizipative Strukturen mit kodifizierten Mitbestimmungsrechten der Schüler*innen zu verlangen, eine Ausweitung des bisher recht beschränkten Geltungsbereichs von Mehrheitsentscheidungen und eine paritätische Partizipation, bei der die Schüler*innen über mindestens die Hälfte der Stimmen verfügen. Das steigert die Macht der Schüler*innen in den repräsentativen Gremien und stärkt den Ernstcharakter von Partizipation.

⁵ Zu den Spannungsverhältnissen von „schuldemokratischen Prozessen“ siehe z.B. Krösche & Stornig (2024)

⁶ Damit setzt sich auch der 16. Kinder- und Jugendbericht in einigen Passagen auseinander, konzentriert sich aber stärker auf Partizipation im Unterricht (BMFSFJ 2020). Kritisch zur Behandlung der Partizipation im Bericht aus der Perspektive demokratischer Kinder- und Jugendarbeit Ahlrichs et al.(2021).

Wenn man den oben angedeuteten Begriff von Partizipation teilt, dann kann man das Potenzial für die kollektive Erfahrung von Partizipation und für die Entwicklung einer Normalitätserwartung gegenüber Partizipation nur dann mobilisieren und ausschöpfen, wenn es sich um institutionalisierte, echte, gleiche Partizipation an relevanten Angelegenheiten handelt und die Partizipierenden über eine Entscheidungsmacht verfügen, mit der sie sich im Prinzip auch gegen andere durchsetzen können, insbesondere gegenüber der Schulleitung, den Lehrkräften oder den Eltern.

Das impliziert, dass die Abgabe von Entscheidungsmacht der Lehrkräfte an die Schüler*innen verlangt, vor allem aber deutliche Machtverluste auf Seiten der Schulleitung bewirkt. Denn sie wurde in den letzten beiden Jahrzehnten im Zuge der Politik einer höheren Eigenverantwortlichkeit der Schulen erheblich gestärkt. Das geschah in bewusster Abwendung von einer Kultur demokratischer Partizipation zugunsten einer Leitungskultur, die sich am Leitbild des Managements von Unternehmen orientiert. Damit ist das Problem des wenig demokratischen ständischen Repräsentationsprinzips nach Gruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen) in der der Schulkonferenz und anderen Gremien natürlich noch nicht gelöst.

Nicht zuletzt erfordert politische Partizipation in der Schule auch eine viel stärkere Öffnung und Dezentralisierung der Bildungspolitik, da dies eine Voraussetzung für die lokale, sinnhafte und wirkungsmächtige Partizipation der Lernenden etwa an Entscheidungen über Schulprofil, Fächerangebot, Themen, Projekte, Prüfungsformen und -inhalten ist. Denn ganz allgemein verlangt Partizipation auch in der Schule, dass relevante Alternativen existieren. Entscheidungen zwischen diesen Alternativen erfolgen im Grundsatz kollektiv, und alle haben das gleiche Recht auf Beteiligung. Dabei kommt prinzipiell das Mehrheitsprinzip oder das Konsensprinzip zur Anwendung. Das bringt eine für alle verbindliche Entscheidung hervor, die kollektiv geltende Regeln setzt und/oder kollektiv verfügbare Ressourcen verteilt.

Die ökonomisch regierte Schule

Für den Soziologen Richard Münch gehört die neue schulische Managementkultur zur Umsteuerung auf die „ökonomische Regierung der Schule“, die er als Folge der Durchsetzung des New Public Management, also der Leitung öffentlicher Einrichtungen mit betriebswirtschaftlichen Methoden aus der Privatwirtschaft und deren Steuerung durch Kennzahlen, Vergleiche und Wettbewerb auf Quasimärkten, auch im Bildungssystem beschreibt (Münch 2018, S. 13ff.). Schulen sollen ihre Leistung dadurch steigern, dass sie in einen Marktwettbewerb gestellt werden, weil der „Markt das beste Instrument zur Leistungssteigerung ist“ (Münch 2018, S. 17). Tatsächlich setzen demokratisch nicht oder schwach legitimierte Akteur*innen wie Wirtschafts- und wirtschaftsnahe Organisationen wie die OECD oder unternehmensnahe Stiftungen wie die Bertelsmann Stiftung ihre Konzepte durch Unterlaufen

oder Beeinflussung demokratischer Prozesse sowie unter Ausschluss politischer Partizipation der Betroffenen durch (vgl. Morgan und Shahjahan 2014). Beispiele sind die „PISA-Studien“ für die OECD und Projekte wie Selbstständige Schule oder „Eigenverantwortliche Schule mit Qualitätsvergleichen“ für die Bertelsmann Stiftung (vgl. Initiativkreis Bildung 1999, S. 33-39). Solche Managementmodelle reduzieren den direkten Einfluss von Ministerium und Schulaufsicht, geben den Schulen mehr Entscheidungsfreiheit, insbesondere Budget- und Personalkompetenz einschließlich Lehrkräfterekrutierung sowie dezentrale Auswahl von Lerninhalten einschließlich der Entwicklung von Schulprofilen. Zugleich führen sie neue Steuerungsformen ein, vor allem den marktförmigen Wettbewerb zwischen Schulen, die nun attraktive „Bildungsangebote“ machen und darum konkurrieren sollen, wer die Dienstleistung „Bildung“ am besten „produziert“. Die Schulen werden evaluiert, ihren „Erfolg“ sollen Kennziffern messbar, vergleichbar und öffentlich darstellbar machen. Kennzahlen, Benchmarking, Vermarktlichung und wachsender Einfluss privatwirtschaftlicher Akteur*innen verkleinern den Raum der demokratischen Steuerung und erweitern den Raum der privaten Steuerung (vgl. Dreier 2018).

Wenn die Bildungsadministration unter diesen Bedingungen der einzelnen Schule mehr Autonomie gewährt, dann transformiert sie die herkömmliche, d. h. demokratische (Parlament), bürokratische (Ministerium, Schulaufsicht) und professionelle (Lehrkräfte) Regierung der Schule zu deren Selbstregierung, überträgt die Kontrolle nun auf scheinbar objektive Kennzahlen, Vergleiche und Wettbewerb und sorgt dafür, dass das neue System „wiederum in die Selbstregierung der Schulleitungen und Lehrkräfte im Wettbewerb um die jeweils bessere Dienstleistung umgemünzt“ wird (Münch 2018, S. 17).

Das hat gravierende Folgen für die politische Partizipation. So wie sich Kapitalismus und Demokratie nicht besonders gut vertragen (vgl. Merkel 2014), so passen auch die Schule als Unternehmen und die demokratische Partizipation in der Schule schlecht zueinander. Je mehr Schulen nach dem Leitbild privatwirtschaftlicher Unternehmen geführt werden, je stärker Schulleitungen unternehmerisch handeln (sollen), je ausgeprägter ihr Selbstverständnis das von Manager*innen ist, umso undemokratischer wird die Schule.

Das gilt jedenfalls dann, wenn man ihren demokratischen Charakter als einzelne Organisation daran messen will, wie viel Entscheidungsmacht in dieser Organisation Schule die dortigen Schüler*innen sowie die dortigen Lehrkräfte konkret haben. Dabei ist es nachrangig, ob diese Partizipation an der Macht in der Schule durch repräsentative Formen oder unmittelbar und direkt erfolgt. Unerheblich dafür ist es auch, dass Schulen bereits in das System einer Mehrebenendemokratie von Bund, Ländern und Kommunen integriert, damit demokratisch legitimiert sind und kein *natürliches*, sondern ein politisch zu begründendes Recht auf *lokale* Autonomie haben. Diese kann dann managerial oder partizipativ ausgelegt und genutzt werden.

Die manageriale Schule hat aber immer eine hierarchische Struktur, und die hierarchische Entscheidung ist im Grundsatz das Gegenteil von politischer Partizipation. Freiwillig praktizierte Besprechungen und Beratungen mit Betroffenen sind kein angemessener Ersatz für Partizipation, sondern obrigkeitlich bewilligte Beteiligung bis auf Widerruf. Im Durchschnitt gilt die Formel, je autonomer die Schulleitung, desto heteronom der Alltag von Schüler*innen und Lehrer*innen.

So wie die ökonomische Regierung der Schule und die Managerialisierung der Schulleitung, so gefährden auch Bildungungleichheit und sozioökonomische Ungleichheit die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Damit geraten die Voraussetzungen von politischer Partizipation in den Blick, von denen ich hier drei kurz anspreche: Bildungsgleichheit, möglichst geringe sozioökonomische Ungleichheit und politische Gleichheit.

Voraussetzungen von Partizipation

Gleichheit im Bildungssystem im Sinne von gleichen Chancen auf Zugang zu Bildung ist eine *erste* Voraussetzung für demokratische Partizipation und politische Deliberation, die dem Prinzip der politischen Gleichheit verpflichtet sind. Ungleichheit in der Bildung erzeugt ungleiche Partizipationschancen und Partizipationsaktivitäten. Das gilt bereits für Sprach- und Argumentationsvermögen als Voraussetzung für Partizipation, die immer mit öffentlicher Kommunikation verknüpft ist. Wie bei deliberativen Ansätzen findet man auch bei partizipativen Ansätzen „in den praktischen Verfahren eine deutliche soziale Selektivität und Bevorzugung von ‚Gebildeten‘“ (Sack 2019, S. 679). Dazu habe ich an anderer Stelle eine asymmetrische politische Bildung für politisch-repräsentativ und sozioökonomisch benachteiligte Gruppen von Kindern und Jugendlichen vorgeschlagen, die eine fachlich fundierte und praktisch wirksame Interessenorientierung und Interessenkompetenz aus Sicht der Jugendlichen selbst bevorzugt (Hedtke 2020).

Im Folgenden skizziere ich zunächst kurz die Hemmnisse für Partizipation von Seiten des Bildungssystems und dann die Hindernisse im sozioökonomischen System. Das ist nötig, weil die politische und fachdidaktische Debatte über Partizipation daran krankt, dass sie die systemischen Voraussetzungen von Partizipation verdeckt.

Bildungsgleichheit bedeutet in unserem Zusammenhang, dass im Gegensatz zur in Deutschland immer noch weit verbreiteten Praxis Kinder und Jugendliche möglichst lange gemeinsam eine Schule besuchen sollen, statt schon früh in unterschiedliche Bildungsgänge aufgeteilt zu werden. Dafür spricht auch die Anerkennung der Zusammengehörigkeit und Gleichberechtigung aller Gesellschaftsmitglieder, die in der gemeinsamen Schulzeit ihren unmittelbaren praktischen und ihren symbolischen, ja emblematischen Ausdruck findet.

Dem Prinzip der politischen Gleichheit korrespondiert seine bereichsspezifische Anwendung als Prinzip der Bildungsgleichheit. Sie durchzusetzen fordert kein Opfer in der Dimension von Effektivität und Effizienz, denn der in Deutschland oft beschworene Trade-off zwischen Effizienz und Gleichheit bzw. Gerechtigkeit lässt sich offensichtlich empirisch für das Bildungssystem nicht nachweisen (vgl. Heisig & Solga 2015). Dagegen gibt es selbstverständlich einen Trade-off zwischen Bildungsgleichheit einerseits und Privilegierung bei der sozialen Positionierung der Gesellschaftsmitglieder andererseits.

Ein weiteres Argument spricht für Bildungsgleichheit im Sinne einer möglichst langen gemeinsam verbrachten Schulzeit für alle. Die gemeinsame Schule – klassisch als Gesamtschule bezeichnet – bietet allen jungen Gesellschaftsmitgliedern tagtäglich die Gelegenheit, gemeinsame politische Angelegenheiten der Schule, der Gemeinde oder des Landes miteinander zu verhandeln, weil sie nicht bereits im Alter von zehn Jahren auf unterschiedliche Schulformen verteilt und so *implizit und faktisch* vorwiegend nach sozioökonomischen sowie ethnischen Kriterien separiert werden. Die gemeinsame Schule macht dagegen die Werte der repräsentativ-partizipativen Demokratie zum Maßstab für die institutionelle Struktur des Bildungssystems – und natürlich für seine Fächer und Inhalte.

Eine *zweite* Voraussetzung ist ein möglichst geringer Grad an sozioökonomischer Ungleichheit (vgl. zum Folgenden Hedtke 2020). In Deutschland ist die sozioökonomische Ungleichheit im internationalen Vergleich relativ hoch. Sie ist vor allem das Ergebnis von staatlicher Politik, des politischen Einflusses von Wirtschaftseliten und Wirtschaftsverbänden, der Geld- und Investitionsmacht von Konzernen, Superreichen und privaten Stiftungen, der Kommunikationsmacht von unternehmensnahen Think Tanks und Medien sowie nicht zuletzt von fehlender Gegenmacht und schwacher Gegenöffentlichkeit.

Sozioökonomische Ungleichheit erzeugt Ungleichheit bei politischer Repräsentation und Partizipation und eine strukturelle Benachteiligung unterer Einkommensgruppen bei politischen Entscheidungen, nicht zuletzt, weil die unteren Schichten in Parlamenten schlecht repräsentiert sowie an der politischen Partizipation nur schwach beteiligt sind⁷. Hinzu kommt, dass Globalisierung, Finanzialisierung und Vermarktlichung die politische Macht von Wirtschaftseliten und Kapitaleigentümer*innen weiter stärken und den politischen Einfluss von Verlierergruppen und von ihnen nahestehenden Organisationen wie den Gewerkschaften schwächen („Unterschichtsexklusion“; z. B. Kocka/Merkel 2015, S. 330f.). Politische Partizipation und sozioökonomische Ungleichheit stehen also in einem negativen Wirkungszusammenhang. Politische Bildung über Partizipation und bildungsförmige Befähigung zur Partizipation müssen deshalb immer die Thematisierung von Ungleichheit einschließen.

⁷ Vgl. den aktuellen Überblicksartikel von Elsässer & Schäfer (2024). Lea Elsässer zeigt am Beispiel des Umbaus des Wohlfahrtsstaates die „ungleiche politische Responsivität gegenüber verschiedenen sozialen Klassen“ (2018, S. 525).

Schließlich ist *drittens* die politische Gleichheit eine wesentliche Partizipationsbedingung. Die vorstehend genannten Faktoren der sozioökonomischen Ungleichheit sind im Grundsatz die Ursachen der politischen Ungleichheit, die vor allem zu Lasten der unteren Schichten und der nachwachsenden Generation geht. Politische Ungleichheit hängt mit sozioökonomischer Ungleichheit zusammen. Sozioökonomische Gleichheit oder zumindest gleiche sozioökonomische Verwirklichungschancen sind eine wichtige Voraussetzung für Gleichheit in der politischen Partizipation.

Politische politische Bildung und Partizipation

Die schulischen und außerschulischen Voraussetzungen für politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen hängen also zu einem erheblichen Teil von politischen Rahmenbedingungen und Entscheidungen ab. Eine auf politische Partizipation zielende und an Wirksamkeit interessierte politische Bildung kann sich nicht darauf beschränken, sich damit nur im Unterricht und in den Entscheidungsstrukturen der Schule zu beschäftigen. Sie muss vielmehr politisch werden, die politischen Hindernisse öffentlich thematisieren und erhebliche Veränderungen der partizipationsrelevanten Politiken und Strukturen fordern.

Eine *politische* politische Bildung verlangt nicht nur eine Expansion von Partizipationsoptionen, sondern ebenso die Optimierung der realen Partizipationsbedingungen und den Abbau von Partizipationshindernissen. Wenn die hier grob skizzierte Analyse im Grundsatz zutrifft, dann müssen die Akteur*innen der politischen Bildung politisch werden und die fehlenden oder unzureichenden Voraussetzungen für ihre Partizipationsarbeit in den Schulen auf die Tagesordnung setzen. Angesprochen sind insbesondere die organisierten Akteur*innen wie wissenschaftliche und professionelle Fachverbände, aber auch Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung sowie die Vielzahl zivilgesellschaftlicher Einrichtungen politischer Bildung. Gegenüber den Kommunen können auch die Schulen partizipationspolitisch aktiv werden.

Die Grundrichtung einer solchen partizipationspolitischen Agenda lautet: Rückbau des gegliederten Schulsystems zugunsten einer langen gemeinsamen Schulzeit für alle Kinder und Jugendlichen (Gesamtschule). Solange weiterhin ein mehrgliedriges Schulsystem mit systematischen sozial selektiven Effekten existiert, kann eine asymmetrische Partizipationsbildung zugunsten der unterprivilegierten und weniger privilegierten Lernengruppen sinnvoll oder sogar notwendig sein; sie schließt eine stark asymmetrische Mittelverteilung ein (vgl. Hedtke 2020). Ganz generell müssen dann partizipationsrelevante Ressourcen bevorzugt in das berufliche Schulsystem investiert werden.

Die Forderung nach einer gemeinsamen Schule für alle hat auch deshalb für die politische Partizipation eine zentrale Bedeutung, weil das unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen der einzige Raum ist, in dem im Grundsatz alle Gesellschaftsmitglieder

dauerhaft versammelt sind, gemeinsame Erfahrungen machen, kollektive Werte entwickeln und politisch kommunizieren, streiten entscheiden (lernen) können.

Ebenso wichtig ist eine deutliche Reduktion sowohl der sozioökonomischen Ungleichheit wie der politischen Ungleichheit, da beide die gleiche politische Partizipation in der Demokratie behindern. Ohne Zweifel ist das ein extrem anspruchsvolles politisches Projekt. Wenn aber „die individuelle Ressourcenausstattung (Bildung, Einkommen), die soziale Rolle, die institutionellen Möglichkeiten und subjektiven Einstellungen als maßgeblich für politische Beteiligung angesehen“ werden (Sack 2019, S. 672f.), dann muss man Gleichheit *als Leitidee* für Bildungs-, Einkommens-, Vermögens-, Steuer- und Sozialpolitik stärken. Die Akteur*innen der politischen Bildung können zu ihrer Verbreitung dadurch beitragen, dass sie sich nicht partizipationspolitisch für die Steigerung funktionaler Partizipation instrumentalisieren lassen, sondern die Verantwortung für politische Partizipation immer wieder *auch* an die Politik zurückverweisen. Eine nachdrückliche und nachhaltige Einforderung der politischen, rechtlichen und sozioökonomischen Voraussetzungen für gleiche Partizipation wird auf heftigen Widerstand stoßen, auch weil sie unvermeidlich das prekäre Verhältnis von repräsentativ-partizipativer Demokratie und Privatwirtschaft/Kapitalismus auf die politische Tagesordnung setzt.

Politische Bildung macht dann Politik, in der Schule, im Bildungssystem und in der „richtigen“ Politik. Sie fördert und aktiviert Kinder und Jugendliche, ihre Interessen und die Gleichheit ihrer Verwirklichungschancen durch politisches Partizipieren voranzubringen. Sie erklärt die Stärkung sozioökonomisch und politisch benachteiligter Gruppen zu ihrer Angelegenheit und setzt sich auch politisch dafür ein. Sie fordert und fördert eine Politik, die gegen politische Ungleichheit kämpft, und trägt selbst nach Kräften dazu bei. Die *politische* politische Bildung verlässt das Schonraumklima der Partizipation mit Spielcharakter und praktiziert Partizipation in konflikthaften politischen Ernstsituationen, in den man reale Probleme verhandelt und reale Entscheidungen trifft. Dann können Kinder und Jugendliche Politik machen statt Politik spielen lernen.

Literatur

Ahlich, R., Maykus, S., Richter, E., Richter, H., Riekman, W., & Sturzenhecker, B. (2021). Demokratiebildung im 16. Kinder und Jugendbericht – kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. *deutsche jugend*, 69 (10), S. 426-440.

BMFSFJ 2017 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundes-tagsdrucksache-data.pdf> (15.08.2025).

BMFSFJ 2020 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder und Jugendhilfe - 16. Kinder- und Jugendbericht - und Stellungnahme der Bundesregierung, Berlin.

Bolzendahl, C., & Coffé, H. (2013). Are 'Good' Citizens 'Good' Participants? Testing Citizenship Norms and Political Participation across 25 Nations. In *Political Studies* 61 (S1), S. 45–65. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12010> (15.08.2025).

Dreier, H. (2018). Vom Schwinden der Demokratie. In F. W. Graf & H. Meier (Hrsg.), *Die Zukunft der Demokratie. Kritik und Plädoyer* (S. 29–82). München: C.H.Beck. <https://www.chbeck.de/zukunft-demokratie/product/24098289> (15.08.2025).

Elsässer, Lea (2018). Ungleiche politische Repräsentation und sozialstaatlicher Wandel. *Zeitschrift für Sozialreform*, 64 (4), S. 525–562. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zsr-2018-0025/pdf> (15.08.2025).

Elsässer, L. & Schäfer, A. (2025). Ungleiche politische Partizipation und Repräsentation. In P. Böhnke & D. Konietzka (Hrsg.), *Handbuch Sozialstrukturanalyse* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hafener, B. (2002). Anerkennung, Respekt und Achtung: Dimensionen in der pädagogischen Generationenbeziehung. In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 45-62). Schwalbach: Wochenschau. <https://www.wochenschau-verlag.de/Paedagogik-der-Anerkennung/14023> (15.08.2025).

Hedtke, R. (2016a). Bildung zur Partizipation: Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 9–24). Münster, New York: Waxmann. <https://www.waxmann.com/buecher/Befaeahigung-zu-gesellschaftlicher-Teilhabe> (15.08.2025).

Hedtke, R. (2016b). Partizipation als politisches und pädagogisches Problem. In W. Friedrichs & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiepolitik. Vermessungen, Anwendungen, Probleme, Perspektiven* (S. 133–146). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-11819-8> (15.08.2025). Als Preprint verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Reinhold-Hedtke/publication/299990118_Partizipation_als_politisches_und_padagogisches_Problem.pdf (15.08.2025).

Hedtke, R. (2019). Wirtschaft gestalten lernen. Partizipatorisches Potenzial oder pädagogisches Placebo?. *Politisches Lernen* 37 (1-2), S. 4-14. <https://www.budrich-journals.de/index.php/pl/article/download/38619/32859> (15.08.2025).

Hedtke, R. (2020). Interessenbildung statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeffering (Hrsg.), *Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–83). Baden-Baden: Nomos. <https://www.nomos->

- shop.de/de/p/protest-und-partizipation-gr-978-3-8487-5482-3 (15.08.2025). Als leicht überarbeitetes und ergänztes Working Paper verfügbar unter https://www.pe-docs.de/volltexte/2025/33617/pdf/Hedtke_2025_Interessenstatt_Urteilsbildung.pdf (15.08.2025).
- Hedtke, R., & Zimenkova, T. (Hrsg.). (2013). *Education for civic and political participation. A critical approach*. London: Routledge. <https://www.routledge.com/Education-for-Civic-and-Political-Participation-A-Critical-Approach/Hedtke-Zimenkova/p/book/9781032924014> (15.08.2025).
- Heisig, J. P., & Solga, H. (2015). Secondary Education Systems and the General Skills of Less- and Intermediate-educated Adults. *Sociology of Education* 88 (3), S. 202–225. <https://hdl.handle.net/10419/190499> (15.08.2025).
- Hellmich, S. N. (2025). Allgemein- und berufsbildende Schule (S). In Hermann Josef Abs, Tim Engartner & Reinhold Hedtke (Hrsg.), *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung* (S. 69–179). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_SR_11134_Pilotmonitor_politische_Bildung.pdf (15.08.2025).
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* Berlin: BLK-Programm Demokratie lernen & leben. <https://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelman.pdf> (15.08.2025).
- Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten (1999). *Memorandum: Zukunft gewinnen – Bildung erneuern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <http://ddi.cs.uni-potsdam.de/HyFISCH/Produzieren/RahmenplanS1Brandenburg/BertelsmannMemorandum.pdf> (15.08.2025).
- Juchler, I. (2014): Wissenschaftsorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 4. Aufl. (S. 284–292). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Juchler, I. (2022): Wissenschaftsorientierung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 260–268). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. <https://www.wochenschauverlag.de/Handbuch-politische-Bildung/41362> (15.08.2025).
- Kocka, J., & Merkel, W. (2015). Kapitalismus und Demokratie. Kapitalismus ist nicht demokratisch und Demokratie nicht kapitalistisch. In W. Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 307–336). Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-05945-3> (15.08.2025).
- Krösche, H. & Stornig, T. (2024). Schulische Partizipationsräume im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Bildung zum Lernen aus schuldemokratischen Prozessen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 15 (1), 18–35.
- Merkel, W. (2014): Is capitalism compatible with democracy? In: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* 8 (2), S. 109–128. https://projects.iq.harvard.edu/files/mobilized_contention/files/merkel_-_is_capitalism_compatible_with_democracy.pdf (15.08.2025).
- Meyer, Jan (2025). *Institutionenpolitik gegen die „unteren Klassen“. Zur Einschränkung von Partizipation in der Ideengeschichte liberaler Demokratie*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-7791-1/institutionenpolitik-gegen-die-unteren-klassen/?number=978-3-8394-0995-4> (15.08.2025)
- Morgan, C., & Shahjahan, R. A. (2014). The legitimation of OECD's global educational governance. Examining PISA and AHELO test production. *Comparative Education* 50 (2), S. 192–205. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.834559> (15.08.2025).
- Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/38952-der-bildungsindustrielle-komplex.html> (15.08.2025).

- Olson, M. (2013). Citizenship Education without Citizenship? The Migrant in EU Education Policy on European Citizenship – Toward the Margin through 'Strangification'. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.), S. 155–170. <https://www.routledge.com/Education-for-Civic-and-Political-Participation-A-Critical-Approach/Hedtke-Zimenkova/p/book/9781032924014> (15.08.2025).
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge [England]: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720444> (15.08.2025).
- Roberts, N. (2004). Public Deliberation in an Age of Direct Citizen Participation. *The American Review of Public Administration* 34 (4), 315–353. <https://doi.org/10.1177/0275074004269288> (15.08.2025).
- Roberts, N. C. (Hrsg.). (2008). *The age of direct citizen participation*. Armonk: M.E. Sharpe. <https://www.routledge.com/The-Age-of-Direct-Citizen-Participation/Roberts/p/book/9780765615138> (15.08.2025).
- Sack, D. (2013). Dealing with Dissatisfaction: Role, Skills and Meta-Competencies of Participatory Citizenship Education. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.), S. 13–35. <https://www.routledge.com/Education-for-Civic-and-Political-Participation-A-Critical-Approach/Hedtke-Zimenkova/p/book/9781032924014> (15.08.2025).
- Sack, D. (2019). Partizipation. In: D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen & M. Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch* (S. 671–680). Berlin: Suhrkamp (im Druck). <https://www.suhrkamp.de/buch/radikale-demokratietheorie-t-9783518298480> (15.08.2025).
- Salomon, D., & Studt, M. (2014). Mitbestimmung oder „Mitmach-Falle“? Möglichkeiten und Grenzen partizipatorischer Demokratiebildung. In A. Eis & D. Salomon (Hrsg.), *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung* (S. 174–180). Schwalbach/Ts.: Wochenschau. <https://www.wochenschau-verlag.de/Gesellschaftliche-Umbrueche-gestalten/4911> (15.08.2025).
- Sauerwein, M. N. (2019). Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2), S. 435–459. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9> & https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18995/pdf/Sauerwein_2019_Partizipation_Ganztags-schule_A.pdf (15.08.2025).
- Scherr, A. (2002). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. (S. 26–44). Schwalbach/Ts.: Wochenschau. <https://www.wochenschau-verlag.de/Paedagogik-der-Anerkennung/14023> (15.08.2025).
- Zimenkova, T. (2013a). Active Citizenship as Harmonious Co-Existence? About the Political in Participatory Education. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.), S. 36–53. <https://www.routledge.com/Education-for-Civic-and-Political-Participation-A-Critical-Approach/Hedtke-Zimenkova/p/book/9781032924014> (15.08.2025).
- Zimenkova, T. (2013b). Sharing Political Power or Caring for the Public Good? The Impact of Service Learning on Civic and Political Participation. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.), S. 171–188. <https://www.routledge.com/Education-for-Civic-and-Political-Participation-A-Critical-Approach/Hedtke-Zimenkova/p/book/9781032924014> (15.08.2025).

Kontakt

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