

Demokratie stabilisieren und Bürger*innen stärken – zwei Seiten derselben Medaille?

Reinhold Hedtke^{1,*}

¹ *Goethe-Universität Frankfurt am Main*

* *Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Fachbereich Gesellschaftswissenschaften,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6,
60623 Frankfurt am Main
Hedtke@soz.uni-frankfurt.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert die politische Repräsentation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen und den allgemeinen Zustand der politischen Bildung. Er thematisiert die Spannung zwischen sozialer und politischer Ungleichheit und dem Gleichheitsversprechen der Demokratie und begründet eine Akzentverschiebung hin zu einer interessenpolitischen Bildung für junge Menschen. Der Text unterstreicht die Kritikaufgabe der Wissenschaft, fordert ein Aufgreifen der Kritik der Leute und die Parteinahme der Fachdidaktik für Kinder und Jugendliche. Schließlich plädiert er für das Leitbild der schwierigen, unbequemen und gegenüber ungerechtfertigter Ungleichheit unnachgiebigen Bürger*innen.

Schlagwörter: Demokratie, Interessen, Ungleichheit, Repräsentation, Partizipation, Demokratieförderung, politische Bildung, Demokratiebildung, Ökonomisierung, Demokratisierung, Kritik, Bürgerleitbild



1 Einleitung

Stabilisierung und Förderung von Demokratie genießen im Allgemeinen breite Zustimmung.¹ Aber es ist meist der lokale Blick, der den Stand der Dinge klärt. Im Kontext von Lehre, Bildung und Ausbildung rücken vor allem Universitäten, Bildungspolitik, Schule, Fächer und Unterricht sowie die Fachdidaktiken in den Blick. Der Text prüft kurz und kritisch, was sie zur Förderung von Demokratie und Demokrat*innen beitragen, und skizziert die Probleme, die die politischen und sozialen Ungleichheiten für die Demokratie und die jungen Bürger*innen verursachen.

2 Hochschule und Demokratie

Heute sind Universitäten zweifellos Universitäten *in der* Demokratie, aber sind sie auch *demokratische* Universitäten? Beschränken sie sich auf Forschung und Lehre oder kümmern sie sich auch um Bildung und Demokratie?

Zum Beispiel verpflichtet sich die Universität Bielefeld in der Präambel ihrer Grundordnung „dem Erhalt und der Weiterentwicklung einer demokratischen Welt“ (Universität Bielefeld, 2020a, S. 142). Im Imageflyer *Unser Anspruch* verflüchtigt sich der demokratische Anspruch zu wolkigen Worten wie „Es geht um die Arbeit an den großen Themen unserer Zeit. Es geht um Menschen, die sich auf den Weg machen“ (Universität Bielefeld, 2020b, S. 1). Hier werden Werte beworben „wie Zivilcourage, Respekt, Verantwortungsbewusstsein und Verbindlichkeit“ (Universität Bielefeld, 2020b, S. 6). Damit können illiberale Demokratien oder selbst Autokratien gut leben – typisch demokratische Werte sind es jedenfalls nicht. Auch spiegelt der Hochschulrat weder Demokratie noch Zivilgesellschaft; die nicht-hochschulischen externen Mitglieder arbeiten in der Führungsetage von privaten Unternehmen. Generell dominieren Wirtschaftsvertreter*innen unter den Externen in Hochschulräten; der demokratisch legitimierte staatliche Einfluss wurde zurückgedrängt, aber nicht durch zivilgesellschaftlichen Einfluss ersetzt (Holl, 2018, S. 29–31, 154; Nienhüser, 2012, S. 108).

Demokratie scheint heute nicht zum Kern des Selbstverständnisses einer Universität zu gehören. Das ist an einigen, vielleicht wenigen Universitäten anders, zum Beispiel in Hamburg oder Frankfurt am Main, zumindest in programmatischer Hinsicht. Aber im allgemeinen Vergleich steht die Universität Bielefeld nicht einmal besonders schlecht da – und das ist die schlechte Nachricht.

Während die Managementwissenschaften und die Wirtschaftsethik zunehmend über Unternehmen als *Corporate Citizens* diskutieren (Backhaus-Maul, Biedermann, Nährlich & Polterauer, 2010), schlagen die meisten Universitäten den umgekehrten Weg ein (Maasen & Weingart, 2008). Sie übernehmen das Leitbild des Unternehmensmanagements, bauen ihre Strukturen nach dem Vorbild von privaten Unternehmen um und sind Objekt und Subjekt von Ökonomisierung (Graßl, 2019, S. 207–260; Münch, 2011). Im Spektrum der Typen, mit denen man Ökonomisierung bewältigen kann, folgen viele Hochschulleitungen dem Leitbild der affirmativen Anpassung (vgl. Bohmann & Lindner, 2020).

Die politisch propagierte und rechtlich kodifizierte Hochschulfreiheit schrumpft meist auf mehr Freiheit für die Hochschulleitung im Verhältnis zum Rest der Universität. Die unternehmerische Universität „agiert nach außen wie ein kapitalistisches Unternehmen, indem sie vorhandenes Kapital aller Sorten in Forschung und Lehre so investiert, dass es vermehrt wird“ (Münch, 2015, S. 234). Schließlich unterwerfen sich viele Rektorate, Fakultäten und Professor*innen der Steuerungsmacht von Rankings und Kennziffern, denen aber in der Regel eine demokratische Legitimation fehlt (z.B. Bröckling & Peter,

¹ Der Text ist die überarbeitete und ergänzte Version meines Vortrags zur Bielefelder Frühjahrstagung 2021 am 28. Mai 2021. Dazu greife ich unter anderem auch Überlegungen aus Hedtke (2020a) und Hedtke (2020b) auf.

2017). Zugleich darf man nicht in die Falle tappen und Reden mit Tun verwechseln, ohne die „Gegenkräfte gegen steigenden Ökonomisierungsdruck“ in Rechnung zu stellen, die etwa Anpassung nur simulieren oder minimieren oder taktische Mimikry betreiben (Volkman, 2019, S. 46–51, zit. S. 54).

Gleichzeitig wächst der Einfluss von privatwirtschaftlichen Akteuren auf die Forschung (z.B. Maring, 2016). Große Unternehmen, Wirtschaftsverbände, unternehmensnahe Forschungsinstitute und Wirtschaftsstiftungen verfügen über ein Vielfaches der Mittel von zivilgesellschaftlichen, arbeitnehmernahen oder verbraucherorientierten Organisationen. Unternehmen und unternehmensnahen Stiftungen gelingt es zunehmend, die wissenschaftliche Aufmerksamkeit durch vordefinierte Förderschwerpunkte zu steuern.

Diese Trends schlagen sich im Feld der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken nieder, in der Forschung und Entwicklung zur ökonomischen Bildung, in der Lehrer*innen-aus- und -fortbildung sowie im Angebot von Materialien für den Unterricht (Engartner, 2019, 2020a). Unternehmensnahe Stiftungen richten sich auch mit Angeboten zur politischen Bildung direkt an Jugendliche (Hirsch, 2019, S. 103–195).

Es nimmt nicht wunder, dass es unter diesen Bedingungen für kritische Forschung nur „kleine Münze“ gibt. Besonders im Feld von Bildung und Ausbildung behindert die monetäre Macht privatwirtschaftlicher Organisationen diejenige Forschung, die Wachstum, Kapitalismus und Märkte kritisch analysiert oder die Transformation und Demokratisierung der Wirtschaft thematisiert. Umgekehrt stärkt sie eher die Forschung, die die herrschenden Verteilungsverhältnisse und ihre institutionelle Rahmenordnung verteidigen.

Nun mag man das eine oder andere mit guten Gründen begrüßen oder ablehnen, und man kann die Gesamtentwicklung für gesteuert und änderbar oder für autonom und unvermeidbar halten. Fakt ist jedenfalls, dass vieles für den Befund einer Managerialisierung und Ökonomisierung der Hochschulen spricht und wenig bis nichts für einen Trend zu Demokratisierung oder Politisierung. Offensichtlich beschreibt Münchs Diagnose des „Akademischen Kapitalismus“ die Lage heute treffender denn je (Münch, 2011).

Man muss also erwarten, dass die Forderung nach Demokratieförderung an Universitäten auf ein eher ungünstiges Umfeld trifft. Auch das mag man – etwa mit Bezug auf die funktionale Differenzierung der Gesellschaft und die Autonomie des Wissenschaftssystems gegenüber dem politischen System – willkommen heißen. Wenn man sich als Forschende und Lehrende für mehr Demokratie und demokratische Bildung an Universitäten einsetzen will, muss man sich darauf einstellen. Man muss sich aber nicht dadurch abschrecken lassen, auch weil man erwarten kann, dass die Lehrer*innenausbildung und die Fachdidaktiken diesem Ziel wohl näherstehen. Wie aber sieht es in der Bildungspolitik aus?

3 Politik der politischen Bildung

In programmatischer Hinsicht herrscht an bildungspolitischer Unterstützung für Demokratie als Gesellschafts-, Lebens- und Herrschaftsform und als wichtiger Lerngegenstand in Schulen kein Mangel. Die Bildungspolitik schreibt aber nicht nur Programme, sondern sie definiert vor allem die Rahmenbedingungen für politische Bildung und Demokratiebildung an den Schulen, und, noch wichtiger, sie kontrolliert die Ressourcen. Zwar gibt es an allen allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I ein Pflichtfach, das (auch) für die politische Bildung zuständig ist. Das trifft in der Regel auch für die Sekundarstufe II zu. Doch genauer betrachtet sieht man, dass die Lage der politischen Bildung in den Ländern und Schulformen sehr unterschiedlich ist. Das kann man den Daten des Rankings Politische Bildung und einigen Länderstudien entnehmen (Gökbudak & Hedtke, 2017, 2018a, 2018b, 2019, 2020; Gökbudak, Hedtke & Hagedorn, 2021).

Das Ranking für 2020 zeigt, dass dem Leitfach der politischen Bildung im Durchschnitt etwa 2,6 Prozent der Wochenstunden in der Sekundarstufe I gewährt werden

(Gökbudak et al., 2021, S. 14–19). Diese Studentafelquote ist ein Indikator für die relative Position des Leitfachs im Vergleich zu allen anderen Schulfächern. In den meisten Fällen enthält das Leitfach aber nicht nur Politik, sondern auch Wirtschaft, Recht und Gesellschaft. Dadurch sinkt der Anteil für politische Bildung *im engeren Sinne* je nach Zuschnitt des Schulfaches auf etwa 1,3 bis 0,7 Prozent der Wochenstunden. In der Berufsschule fällt der Anteil meist niedriger aus; hier ist der ökonomische Anteil an den obligatorischen Lerninhalten größer.

Zwischen den Bundesländern herrscht ein gewaltiges Gefälle. So erhält das Leitfach der politischen Bildung etwa am Gymnasium in Nordrhein-Westfalen fast neunmal so viele Wochenstunden wie in Bayern (Gökbudak & Hedtke, 2020, S. 13). Insofern kann in Deutschland von einem gleichen Recht der jungen Bürger*innen auf politische Bildung keine Rede sein.

Im politischen Unterricht geht es auch und vor allem um die Aneignung von komplexem Wissen und Können. Deshalb bleibt für den politischen Diskurs der Lernenden, für die kommunikative Auseinandersetzung mit Politik, unterschiedlichen politischen Grundorientierungen und Werthaltungen sowie eigenen Positionierungen nur wenig Zeit übrig. In Sachen Politik genießt der*die einzelne Schüler*in rechnerisch eine durchschnittliche persönliche Redezeit, die sich in Sekunden pro Woche bemisst (Gökbudak et al., 2021, S. 19–27). Das reicht weder individuell für den Erwerb politischer Kommunikationskompetenz noch kollektiv für die Entwicklung einer demokratischen Diskussionskultur.

Bekanntlich sind das fachliche und fachdidaktische Wissen und Können von Lehrkräften ein wichtiger Faktor der Unterrichtsqualität. Ein Indikator für die Qualität ist der Anteil des Unterrichts in einem Schulfach, der von dafür fachlich ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird. Das Ranking für 2020 berechnet den Indikator Fachlichkeitsniveau für Nordrhein-Westfalen über einen Zeitraum von 14 Jahren (Gökbudak et al., 2021, S. 28–35).

Die Ergebnisse sind mehr als ernüchternd. Beim Politikunterricht an den Realschulen und Gesamtschulen des Landes liegt das Fachlichkeitsniveau im Durchschnitt bei etwa zwei Fünfteln, d.h., drei Fünftel des Unterrichts werden von Lehrkräften erteilt, die nicht für das Fach ausgebildet wurden. Selbst am Gymnasium überschreitet das Fachlichkeitsniveau nie die Schwelle von drei Vierteln des Unterrichts. An keiner Schulform der Sekundarstufe I gibt es ein Fach, das auch nur annähernd so schlecht und so dauerhaft schlecht abschneidet wie Politik. Man muss feststellen: Das extrem niedrige Fachlichkeitsniveau ist ein Alleinstellungsmerkmal der politischen Bildung.

Während das geringe Fachlichkeitsniveau eine Konstante der Unterrichtsrealität ist, ändert sich im Zeitablauf die Inhaltsstruktur in den Leitfächern der politischen Bildung. Die nordrhein-westfälische CDU-FDP-Landesregierung betreibt seit 2017 eine prononcierte Politik des Primats der ökonomischen Bildung (CDU & FDP, 2017, S. 11). Schon ihre Vorgängerregierungen hatten die ökonomische Bildung deutlich ausgebaut. So setzte die CDU-FDP-Regierung 2007 neue Akzente, indem sie das Fach Politik am Gymnasium in Politik-Wirtschaft umstrukturierte (MSW NRW, 2007). Später haben schwarzgelbe und rot-grüne Regierungen die Berufsorientierung als Teil der ökonomischen Bildung in NRW stark ausgeweitet (Gökbudak & Hedtke, 2020, S. 6–12).

Vor Ort stehen die Schultüren den Unternehmen und Wirtschaftsverbänden weit offen; Gewerkschaften und Politik finden viel seltener Einlass (Univation Institut für Evaluation, 2010). Der bildungsindustrielle Komplex (Münch, 2018) gewinnt auch inhaltlich mehr und mehr Einfluss auf Schule und Unterricht sowie auf außerschulisches Lernen, etwa in Form von obligatorischen Schüler*innenbetriebspraktika oder Lehrer*innenfortbildung.

Folgen des ökonomischen Einflusses illustrieren die Lehrpläne für das Fach Politik/Gesellschaftslehre an Berufsschulen in NRW. Kritik ist dort nicht erwünscht, Ökono-

miekritik gehört in den Religionsunterricht (MSB NRW, 2019, S. 13–14). Als „grundlegende Werte“ gelten „z.B. Toleranz, Hilfsbereitschaft, Solidarität, Fleiß, Engagement und Leistung“ (MSB NRW, 2019, S. 26).

Nun hat die CDU-FDP-Regierung in Nordrhein-Westfalen das Fach Politik-Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen symbolträchtig in Wirtschaft-Politik umbenannt und die ökonomischen Anteile in den Lehrplänen weiter erhöht (MSB NRW, 2018). Sie adressiert die Lernenden vorwiegend in ihren ökonomischen Rollen als Bourgeois, also etwa als Unternehmer*in, Konsument*in oder Anleger*in, und weniger in ihren politischen als Citoyen. Auch sprachlich setzt die Landesregierung die ökonomische Bildung in den Texten der Lehrpläne immer konsequent vor die politische. Der derzeit letzte Schritt der Ökonomisierung der politischen Bildung ist der Versuch, mittels der Lehramtszugangsverordnung die wirtschaftswissenschaftlichen Anteile der Lehrer*innen-ausbildung auszubauen und die soziologischen zurückzudrängen (MSB NRW, 2021).

Der landesweite und breite zivilgesellschaftliche Widerstand gegen diese Politik hat nur minimale ministerielle Zugeständnisse bewirkt. Schüler*innen und Studierende konnten, quasi im soziologischen Feldexperiment, die geringe Responsivität der etablierten Politik gegenüber ihren Argumenten und Interessen erfahren. Das ist in anderen Bundesländern nicht anders. Die Lernenden haben so gut wie keinen Einfluss auf die Inhalte der Kernlehrpläne. Auch wenn sie an einer Verbändeanhörung zu neuen Curricula teilnehmen dürfen – ihre Vorschläge werden nicht berücksichtigt. Ganz allgemein kann man feststellen, dass die Lernenden und ihre Vertretungen an der Programmierung ihrer eigenen Demokratiebildung nicht beteiligt sind.

Diese Ökonomisierung der Schulen passt nahtlos zur Ökonomisierung der Hochschulen. Eine engagierte Politik der Demokratieförderung ist in beiden Bereichen nicht erkennbar. Auch von einer strukturell ansetzenden Partizipationspolitik kann bei Hochschulen und Schulen keine Rede sein.

Auf Bundesebene haben allerdings das Familienministerium und das Innenministerium einen Entwurf für ein Demokratiefördergesetz vorgelegt, dessen Eckpunkte die Bundesregierung im Mai 2021 beschlossen hat (Spiegel, 2021). Seit 2015 gibt es das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ zur Demokratieförderung, das bis 2024 einschlägige Projekte fördert. Sein Slogan „Demokratie fördern. Vielfalt gestalten. Extremismus vorbeugen“ macht jedoch klar, dass es hier weniger um *politische* Bildung geht (BMFSFJ, 2021).

4 Politische und soziale Ungleichheit

Hochschulische und schulische Demokratiebildung und politische Bildung finden im Kontext von Politik und Wirtschaft statt. Wendet man den Blick dorthin, erkennt man rasch, dass beide Bereiche im Zeichen der Ungleichheit – und damit in einem Spannungsverhältnis zum Gleichheitsversprechen der Demokratie – stehen.

4.1 Repräsentation und Partizipation

Seit längerem beschäftigt sich die sozialwissenschaftliche Politikforschung mit der Frage, wie sich sozioökonomische Marginalisierung und Exklusion auf die politische Repräsentation und Partizipation auswirken. Die *fachdidaktische* Forschung der sozialwissenschaftlichen Domäne dagegen schenkte dem Zusammenhang von sozioökonomischer und politischer Ungleichheit bisher eher wenig Aufmerksamkeit. Das ändert sich allerdings (Szukala, 2020). Wenn Fachdidaktik politische Ungleichheit doch thematisiert, dann interpretiert sie das Problem oft als eine Aufgabe der Stabilisierung. Sie untersucht, wie man Marginalisierte, Exkludierte oder einfach nur Abwesende in das politische System integrieren und zur Partizipation motivieren kann. Fachdidaktiken der sozialwis-

senschaftlichen Domäne pflegen – wenigstens in Teilen – eine Neigung, sich der nachlassenden „Disziplinierungsfunktion der Demokratie“ (Manow, 2019, S. 13) durch politische und ökonomische Bildung entgegenzustemmen.

Dabei lassen sie die Frage meist unbeantwortet, was die Möglichkeiten und Aufgaben von Politikdidaktik und politischer Bildung angesichts von Ungleichheit sind. Mein Vorschlag lautet: Umstellen auf interessenpolitische Bildung! Durch sie erwerben die jungen Bürger*innen die Kompetenzen, mit denen sie ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen wirksam artikulieren, wahrnehmen und durchsetzen können (Hedtke, 2020b). Ich komme darauf zurück. Zunächst aber möchte ich kurz Tendenzen zur Destabilisierung der Demokratie skizzieren, die von der politischen, sozialen und ökonomischen Ungleichheit ausgehen.

Wie steht es um Gleichheit und Ungleichheit in der politischen Repräsentation? Unterschichten und ihre Interessen sind in Parlamenten vergleichsweise schlecht repräsentiert (z.B. Lehmann, Regel & Schlote, 2015). Politische Entscheidungen in Deutschland stimmen stärker mit den Präferenzen von höheren Einkommensgruppen überein und vernachlässigen die Interessenlagen von schlechter gestellten Gruppen (Elsässer, Hense & Schäfer, 2017, S. 163). Diese kommen dann zum Zuge, wenn ihre Interessen mit denen der Bessergestellten übereinstimmen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass „demokratische Repräsentation ursprünglich die Lösung für ein Problem [war], das Pöbel oder Menge hieß“ (Manow, 2019, S. 5).

Diese politische Asymmetrie bedroht Legitimation und Akzeptanz der repräsentativen Demokratie, weil die parlamentarische Interessenwahrnehmung systematisch zu Ungunsten bestimmter Gruppen ausfällt. Wenn die sozioökonomisch Benachteiligten sehen, dass ihre Interessen ignoriert werden, wenden sie sich von der Politik ab (Elsässer et al., 2017, S. 178). Die Folge: Politik vertritt die Interessen der Bessergestellten noch stärker als bisher (Elsässer et al., 2017).

Auch die Interessen von Kindern und Jugendlichen sind strukturell schwache Interessen und schlecht zu organisieren (vgl. Clement, Nowak, Ruß & Scherrer, 2010, S. 13–18; von Winter & Willems, 2000, S. 14–16). Obgleich es eine eigenständige Jugendpolitik gibt, sind auch Jugendliche und junge Erwachsene Opfer einer Repräsentationslücke: Die etablierten Strukturen und Verfahren halten die Partizipation auf einem niedrigen Niveau; die Politiken setzen vorwiegend auf Anpassung und Integration der Kinder und Jugendlichen in die gegebenen Verhältnisse (BMFSFJ, 2017, S. 41, 108–113). Die Chance, Demokratie in den eigenen Angelegenheiten persönlich zu erfahren, bleibt blockiert.

Sozioökonomische Ungleichheit reduziert die politische Partizipation. Vor allem Personen mit niedrigem Einkommen gehen deutlich seltener zur Wahl als diejenigen mit durchschnittlichem oder höherem Einkommen (Schäfer, 2015, S. 80–89). Die Asymmetrie in der politischen Repräsentation von Interessen vertieft die Politikabstinenz. Das gilt auch für Jugendliche, wie beispielsweise die jüngste Shell-Jugendstudie illustriert (Albert, Hurrelmann, Quenzel & Schneekloth, 2019). Die Politikverdrossenheit ist umso größer, die Zufriedenheit mit der Demokratie umso geringer, je niedriger die Herkunftsschicht und das Bildungsniveau sind (Schneekloth & Albert, 2019, S. 95–96). Insgesamt betrachtet ist die *allgemeine* Demokratiezufriedenheit bei Jugendlichen jedoch relativ hoch, mit sogar steigender Tendenz (Schneekloth & Albert, 2019, S. 90).

Rund ein Viertel der Jugendlichen aus der Unterschicht und der unteren Mittelschicht findet das eigene politische Engagement wichtig; in der Oberschicht sind es doppelt so viele (Schneekloth, 2019, S. 122–124). Das Vertrauen der Jugendlichen in die Aufmerksamkeit von Politiker*innen für *ihr* Denken und für *ihre* Interessen ist gering: Rund 70 Prozent der Nicht-Gymnasiast*innen und 80 Prozent der Auszubildenden glauben nicht, „dass sich Politiker darum kümmern, was Leute wie ich denken“ (Schneekloth & Albert, 2019, S. 95). Zugleich wollen 84 Prozent der Jugendlichen, dass junge Leute in der Politik mehr zu sagen haben (Schneekloth & Albert, 2019, S. 94).

Auch Globalisierung, Finanzialisierung und Vermarktlichung fördern sozioökonomische und politische Asymmetrie sowie politische Abstinenz. Zunächst können Globalisierung und globale Finanzialisierung die demokratischen Gestaltungsoptionen einschränken (Rodrik, 2020, S. 248–260). Darüber hinaus stärken sie die wirtschaftliche und politische Macht von Kapitaleigentümer*innen und schwächen den Einfluss der Verlierer*innengruppen und ihrer Organisationen, zum Beispiel der Gewerkschaften (z.B. Kocka & Merkel, 2015, S. 330–331). Die sozialpolitischen und verteilungspolitischen Spielräume schrumpfen, die politische Unterschichtsexklusion weitet sich aus. Man kann allerdings nicht ausschließen, dass die Erfahrungen in der Corona-Pandemie hier und dort zu einem Strategiewechsel der Politik führen. Bezweifeln muss man jedoch, dass in erster Linie die Unterschichten davon profitieren werden.

4.2 Gleichheit versus Ungleichheit

Durch die unterschiedlichen Institutionen, Mechanismen und Interessenlagen im kapitalistischen Wirtschaftssystem und im demokratischen politischen System stehen liberale Demokratien grundsätzlich unter einer Spannung zwischen dem Anspruch politischer Gleichheit und der Realität von ökonomischer Ungleichheit (Elsässer et al., 2017, S. 162). Den Anspruch auf gleiche Verwirklichungschancen und gleichwertige Lebensverhältnisse für alle Bevölkerungsgruppen setzt die Politik in Deutschland meist nur unzureichend um. In manchen Politikfeldern, zum Beispiel in der Steuer- und Vermögenspolitik, weigern sich Bundesregierungen und Parlament seit Jahren, dies ernsthaft zu versuchen.

Hier kommen unterschiedliche Demokratietheorien ins Spiel, wie zwei Beispiele illustrieren mögen. Denn die Ungleichheiten sind dann kein Problem, wenn man sich am *ökonomischen* Leitbild für die Demokratie orientiert; die Politik konzipiert man dann analog zu Markt und Wettbewerb, die Bürger*innen als politische Konsument*innen, die aus dem politischen Angebot das ihnen passende Politikprodukt frei auswählen (Schäfer, 2015, S. 16). Freiheit ist dann Wahlfreiheit.

Aus der Perspektive des Neorepublikanismus dagegen verlangen soziale und politische Ungleichheit nach Gegensteuerung durch politisches Handeln (vgl. Schäfer, 2015, S. 17–18, 23–25). Freiheit heißt hier, nicht von anderen beherrscht zu werden und an öffentlichen Angelegenheiten Anteil zu nehmen (Schäfer, 2015, S. 14). Das zeigt, dass man sich bei der Formulierung von Zielen und der Entwicklung von Strategien der Demokratieförderung und der politischen Bildung Klarheit darüber verschaffen muss, auf welches Demokratiemodell man sich stützt.

Welche Ungleichheiten spielen für die Bürger*innen und die Demokratie eine wichtige Rolle? Ich will nur einige der klassischen sozioökonomischen Ungleichheiten aufzählen:

Sozioökonomischer Status und Teilhabersiken werden sozial vererbt; Armut wird in erheblichem Ausmaß intergenerational weitergegeben. Besonders Elternhaus und Bildung beeinflussen die Aufwärtsmobilität, der Bildungserfolg hängt wesentlich von der sozialen Herkunft ab. Die ökonomischen Eliten schaffen es, sich sozial weitgehend abzuschotten; von außen kann kaum jemand dorthin aufsteigen. Im internationalen Vergleich sind die Vermögen in Deutschland sehr ungleich verteilt. Mehr als ein Viertel der hiesigen Bevölkerung verfügt über kein Vermögen oder hat sogar Schulden. Grob ein Fünftel aller Beschäftigten arbeitet im Niedriglohnsektor. Die Benachteiligungen kumulieren: belastende Arbeitsbedingungen, prekärer Gesundheitszustand, schlechte Wohnsituation, geringe Renten, kürzere Lebenserwartung.

Ungleichheit macht auch die Jugend zu einer chancenungleichen Lebensphase (BMFSFJ, 2017, S. 70, 192, 465). Sozioökonomische Unsicherheiten und Risiken werden oft auf Jugendliche und junge Erwachsene abgewälzt; Stichworte sind Flexibilisierung und Befristung von Arbeitsverhältnissen, Niedriglöhne oder unbezahlte Überstunden (Blossfeld, Bertolini & Hofäcker, 2011; Chen et al., 2018).

Die Belastungen verteilen sich doppelt asymmetrisch; generational betreffen sie vor allem die Jungen, sozioökonomisch die unteren Schichten. In Krisenzeiten nehmen sie zu, im konjunkturellen Aufschwung ab. Generell gilt: Jugendliche sehen ihre berufliche Zukunft in guten Zeiten recht optimistisch (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2019, S. 178). Aber auf dem Gymnasium und aus den oberen Schichten blicken sie viel optimistischer in die Zukunft als diejenigen aus der Unterschicht und auf anderen Schulformen (Leven et al., 2019, S. 178). Letztere schätzen ihre sozialen Chancen offensichtlich realistisch ein.

Die politische Repräsentation leidet unter generationaler Asymmetrie. Nur 1,9 Prozent der Bundestagsabgeordneten ist unter dreißig, bei den Wahlberechtigten sind es gut 14 Prozent (Deutscher Bundestag, 2021). Auf das Versprechen der politischen Gleichheit können junge Menschen nicht vertrauen.

Aber auch das meritokratische Versprechen, durch persönliche Leistung aufsteigen zu können, wird für die junge Generation schlecht eingelöst (Neckel, 2008). Vor allem ein niedriger sozioökonomischer Status oder eine Zuwanderungsgeschichte bauen Mobilitätsbarrieren auf (BMFSFJ, 2017, S. 54, 192). So zeigt etwa Sighard Neckel, wie Leistung, die traditionell aus Arbeit und Anstrengung folgt, zunehmend durch die „Erfolgskultur der Marktgesellschaft“ verdrängt wird (Neckel, 2008). Erfolg entspringt meist Marktlagen und Zufällen, und ein hohes Vermögen verdankt sich oft ganz der Gnade der reichen Geburt (Ströing, Grabka & Lauterbach, 2016). Jedoch schwächt die Minderung der Meritokratie die Demokratie – zumindest in den Augen der Verlierer*innen.

Jugendliche aus der Unterschicht und aus der unteren Mittelschicht nehmen das klarer wahr als diejenigen aus höheren Schichten: Sie beklagen, dass sie viel stärker benachteiligt und andere ihnen gegenüber deutlich bevorzugt werden (Schneekloth, 2019, S. 119–120). Zugleich aber halten sie an einer ausgeprägten Leistungsorientierung und dem kontrafaktischen Vertrauen auf Leistungsgerechtigkeit fest (Sachweh, 2010, S. 290–291).

Die genannten und andere relevante Ungleichheiten entstehen selten spontan. Sie resultieren überwiegend aus strategischen, staatlichen und lobbyistischen Politiken (z.B. Streeck, 2013). Katharina Pistor argumentiert, dass das Recht Reichtum und Ungleichheit schafft, sie absichert und die Eigentümer*innen von Vermögenswerten privilegiert (Pistor, 2020). Die Ungleichverteilung wird also hergestellt, stabilisiert und reproduziert; sie ist Ziel und Resultat eines Klassenkampfes von oben, den die Wirtschaftseliten seit den 1980er-Jahren einigermaßen erfolgreich betreiben (Bauer & Bittlingmayer, 2006, S. 3592; Eberl, 2014, S. 260–261). Die globale Gegenmacht fehlt, die nationale schrumpft; es gibt keinen Klassenkampf von unten, und die Unterschichten haben keinen oder kleinen politischen Einfluss (Eberl, 2014, S. 259–261). Ein erheblicher Teil der externen Kosten der Reichtumsproduktion wird auf sie abgewälzt. Allerdings greift die Fokussierung auf die sozioökonomische Ungleichheit allein zu kurz; das reale Ausmaß kann man nur in einer intersektionalen Perspektive erfassen (Sproll, 2020).

Der Klassenkampf der nationalen und globalen Oberschichten hat nicht nur eine soziale, sondern auch eine räumliche und eine zeitliche Dimension. Man sorgt dafür, dass der eigene Wohlstand heute sicher ist und auch in Zukunft weiter wächst. Dafür sind etwa Erbrecht, Unternehmenssteuerrecht und Unternehmenshaftungsrecht wirksame Instrumente. Vor allem aber verschiebt man die Kosten der gegenwärtigen Bereicherung und imperialen Lebensweise auf andere Weltregionen sowie in die Zukunft (Lessenich, 2016). Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden es dann wieder die benachteiligten Gruppen sein, die den Großteil der Lasten und Leiden schultern müssen (Brand & Wissen, 2017, S. 62–65).

So viel in aller Kürze und Ausschnitthaftigkeit zur Ungleichheit. Politische und soziale Ungleichheiten, so muss man feststellen, wachsen und gefährden die Demokratie. Wer Demokratie fördern will, muss also Ungleichheiten bekämpfen. Genau das steht jedoch nicht im Zentrum der Politiken zur Demokratieförderung.

Aber wo bleibt das Positive? Es fehlt – und das zu Recht.

5 Kritik der Wissenschaft

Eine wichtige Aufgabe von Wissenschaft ist Kritik an der Unzulänglichkeit der herrschenden Zustände. Forschende und Lehrende sollten sich davor hüten, Kritik an den Verhältnissen zurückzuhalten oder weich zu zeichnen, indem sie sich in ihrem Denken von Anfang an auf Konstruktivität verpflichten lassen. Das fordert etwa Oliver Flügel-Martinsen in seinem Buch *Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose* (Flügel-Martinsen, 2021).

Flügel-Martinsen versteht Kritik als eine „grundlegende Befragung gegebener Ordnungen, Strukturen und Semantiken“ und als deren Verortung in bestehenden Machtbeziehungen (Flügel-Martinsen, 2021, S. 22). Die Radikalität dieser Kritik resultiert daraus, dass sie „die Grundlosigkeit und Kontingenz sozialer und politischer Ordnungen“ herausarbeitet (Flügel-Martinsen, 2021, S. 29). Betrachtet man die Ordnungen als „kontingente Gebilde“, entzieht man ihnen die „stabilisierende Dignität des Immerschonenseins“ und entdeckt die „Möglichkeit eines Andersseinkönnens“ (Flügel-Martinsen, 2021, S. 31).

Mit Bezug auf Theodor Adorno und Jacques Rancière argumentiert Flügel-Martinsen, dass die Forderung nach konstruktiver Kritik das kritische Moment der Kritik mindere und sie ex ante den gesellschaftlichen Gegebenheiten unterordne (Flügel-Martinsen, 2021, S. 34–35). Aber die „gestalterische Kraft“ der befragenden Kritik liege genau darin, „negativ vorgehen zu können: Die Anteillosen streiten für Weltverhältnisse, die sich innerhalb der bestehenden Weltverhältnisse zuweilen noch nicht einmal beschreiben und sicherlich nicht begründen oder rechtfertigen lassen.“ (Flügel-Martinsen, 2021, S. 35) Kritik gewinne gerade als „negative Praxis der Infragestellung“ „ihre Vehemenz und ihre demokratische Widerstandskraft“ (Flügel-Martinsen, 2021, S. 36). Der kritischen Theorie des Politischen weist Flügel-Martinsen die Aufgabe zu, „durch beharrliche Gegenwartsbefragungen Teil dieser widerständigen Praxis zu sein.“ (Flügel-Martinsen, 2021, S. 37)

Hier kann die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik direkt anschließen. Eine kritische Theorie der politischen Bildung hat dann die Aufgabe, die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Gegenwart kritisch zu befragen und so den Widerstand gegen hegemoniale Herrschaftspraktiken zu stützen. Die wissenschaftlich fundierte Parteinahme der Fachdidaktik für Kinder und Jugendliche insgesamt, vor allem aber für die strukturell Benachteiligten unter ihnen, zielt auf praktische Kritik und Widerständigkeit – als Praxis der Kinder und Jugendlichen selbst (Reheis, Denzler, Görtler & Waas, 2016).

Diese Position weist die Forderung nach Stabilisierung der Demokratie an sich zunächst zurück. Sie greift sie nur dann auf, wenn sie konkret auf nachhaltige Verbesserungen der demokratischen Verhältnisse zielt. Der politischen und sozialen Gleichheit gebührt hier neben der Freiheit die oberste Priorität. Und Freiheit verlangt, dass die Offenheit für grundlegende Alternativen und Utopien gewährleistet bleibt (Engelland, 1997; Reheis, 2006).

In diesem Sinne geht es um ein „Möglichkeitsdenken, das gegen die Übermacht des Wirklichen aufbegehrt“ (Gantner, 2021, S. 14; vgl. Gamm, 2009, S. 12). Zur Debatte stehen alternative Demokratiemodelle, Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen sowie das prekäre Verhältnis von Demokratie und Kapitalismus (Kocka & Merkel, 2015; Merkel, 2014). Der Kapitalismus war und ist über alle seine Varianten hinweg weder historisch noch gegenwärtig, weder national noch global eine verlässliche Stütze der Demokratie. Denkt man weiter, etwa an Klimawandel oder Artensterben, wäre ein neues Wirtschaftsmodell willkommen, das Produktion und Konsum wenigstens kostengerecht, effizient und nachhaltig organisiert. Das wäre ein neues Niveau von Wirtschaftlichkeit, von dem die herrschenden Varianten von Kapitalismus, sozialer Marktwirtschaft und imperialer Lebensweise weit entfernt sind (Lessenich, 2016).

Aber statt einer Öffnung des Denkens und der politischen Horizonte setzen die Schulministerien in den Lehrplänen oft auf deren Verengung (Hedtke, Kahle, Middelschulte & Sack, 2019): Beispielsweise entpolitisieren sie wirtschaftliche Themen, pflegen einen ausgeprägten normativen und nationalen Bias zugunsten der deutschen Wirtschaftsordnung, blenden in Europa real existierende Alternativen systematisch aus, präsentieren das deutsche System als alternativlos und privilegieren ordoliberalere Denkweisen.

Unabhängig von solchen Mängeln in Sachen wissenschaftlicher und politischer Pluralismus kommt es aber entscheidend darauf an, die jungen Bürger*innen selbst als politische Akteur*innen zu stärken. Sie müssen sich und ihre Anliegen zur Geltung bringen können.

6 Kritik der Leute

Damit komme ich von der kritischen Theorie des Politischen und der kritischen Theorie der politischen Bildung zur Kritik als Praxis der Leute. Georg Vobruba meint damit die „Kritik der Leute an ihren sozialen Verhältnissen“ (Vobruba, 2013, S. 147). Es geht ihm um die „Gesellschaftskritik in der Gesellschaft“ und nicht darum, die Kritik der Leute wissenschaftlich anzuleiten (Vobruba, 2009, S. 61, 15). Die Leute haben das Recht auf Kritik, auf ihre Kritik. Es ist zuvörderst ihre Sache, die Wirkungen von Verhältnissen auf die persönlichen sozioökonomischen Lagen und Aussichten als ungerechtfertigt oder nicht akzeptabel zu beurteilen. Sie dürfen kritisieren, ohne dass sie zuvor Lehrgänge durchlaufen oder Wissen nachweisen müssen.

Kritisieren hat durchaus Folgen. Beispielsweise schlägt sich die „praktische Kritik der Leute an für sie inakzeptablen Marktverhältnissen“ in Marktregulierungen und sozialen Sicherheitssystemen nieder, die aus Konflikten und Aushandlungsprozessen als politisches Ergebnis hervorgegangen sind (Vobruba, 2012, S. 78).

Die Kritik der Jugendlichen gehört zur Kritik der Leute. Jugendliche kritisieren etwa ihre sozioökonomische Lage und deren Folgen: Berufsmöglichkeiten, Auszubildendenverhältnisse, Arbeitsplatzsicherheit und Lebensstandard; ihre Kritik richtet sich auch auf gesellschaftliche Verhältnisse und die mangelhafte Bearbeitung von Problemen wie Friedenssicherung, Umweltverschmutzung, Klimawandel, Armut, Ausländerfeindlichkeit oder Migration (z.B. Schneekloth & Albert, 2019, S. 55–60).

Fachdidaktik und Unterricht haben meines Erachtens die Aufgabe, der Kritik der jungen Leute Raum zu geben. Sie müssen die Möglichkeit von Kritik fördern, etwa durch Wissen und Reflexion, Ausrichtung und Adressierung, Orientierung auf Aufmerksamkeit und Wirksamkeit. Diese konkrete Leutekritik kann die Bürger*innen nachhaltig stärken. Mittels einer skeptischen Grundhaltung kann sie ihre Position gegenüber Staat, Bürokratie und Hierarchie in der Demokratie festigen. Wer die Demokratie schützen soll, dem soll sie auch nützen.

Die Kritik der Leute kann die Demokratie stabilisieren und stärken, wenn es so gelingt, sie zu verändern und zu verbessern. Der Soziologe Luc Boltanski und die Soziologin Ève Chiapello haben in ihrem Werk *Der neue Geist des Kapitalismus* die Macht der Kritik analysiert (Boltanski & Chiapello, 2003). Sie zeigen, wie Zyklen von Kapitalismuskritiken immer wieder Transformationen des Kapitalismus angestoßen haben – Erneuerungen, die im Ergebnis das Überleben des Kapitalismus sichern. Renitente und radikale Kritik wird – so ist zu hoffen – auch die Demokratie zu Selbsterneuerungen zwingen, sie beim Überleben stützen und sie besser und womöglich anders werden lassen.

7 Bürger*innen stärken

Was heißt das für Bildung und Ausbildung? Weder Schulen noch Hochschulen sind als Institution und Organisation Leuchttürme der Demokratie. Ob man sie dazu umbauen kann und soll, sei dahingestellt. Auch die Rolle der Sozialwissenschaften können wir hier offenlassen. Aber Lehrer*innenausbildung und Fachdidaktiken können Beiträge leisten. Sie können durch Forschung und Lehre diejenigen stärken, für die die Demokratie da ist: die Bürger*innen, auch wenn sie im Kindes- oder Jugendalter sind. Wissenschaft kann die „ökonomische Regierung der Schule“ und ihre hierarchische Struktur analysieren (Münch, 2018, S. 13) und erforschen, wie man sie zwecks Demokratisierung lokal unterlaufen kann. Wissenschaft kann die Erfolgsbedingungen für politische Partizipation in der Schule untersuchen – und ihre Realisierung einfordern und stützen.

Vor allem aber müssen die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken Strategien entwickeln, um das politische Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Sie müssen sie mental, kognitiv, emotional und praktisch für die konkrete politische Durchsetzung ihrer Interessen ausrüsten. Das schließt eine Flankierung in Form advokatischer Interessenvertretung durch Organisationen nicht aus. Dass das Interesse der jungen Menschen nicht nur ihr persönlicher Eigennutz, sondern auch das Klima, das Tierwohl, die Wohnungspolitik oder etwas ganz Anderes sein kann, versteht sich von selbst.

Wer die jungen Bürger*innen stärken will, der muss ihnen wirksame Wege der politischen Einflussnahme weisen. Er muss sie im effektiven Einsatz von Techniken trainieren, mit denen sie sich Gehör und ihren Interessen Geltung verschaffen können. Das ist für den*die Bürger*in alles andere als trivial. Denn er*sie muss mit großer Unübersichtlichkeit umgehen, die aus seiner*ihrer „Vielzahl widersprüchlicher Rollenorientierungen, Optionen und Interessenlagen“ resultiert (Osrecki, 2020, S. 136).

Handlungsorientierung heißt dann Orientierung auf politisches Handeln (Kenner & Wohnig, 2020). Wissenschaftsorientierung bleibt zentral für die Entwicklung einer skeptischen Grundhaltung – auch gegenüber der Zumutung, sich in Top-Down-Strategien der Demokratieförderung für die Interessen Dritter instrumentalisieren zu lassen. Es sollte außer Frage stehen, dass ausschließlich die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden, ob und wofür sie sich politisch engagieren wollen. Das gilt auch, wenn sie unpolitisch oder politisch passiv bleiben wollen; beides gehört zu den fundamentalen Freiheitsrechten in einer Demokratie.

Um Konzepte der Stärkung der Bürger*innen zu entwickeln und zu implementieren, müssen die Fachdidaktiken auf sozialwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Expertise zurückgreifen. Von außerhalb der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne kann man relevante Beiträge erwarten, etwa von Literatur- und Sprachdidaktik, Philosophie- und Religionsdidaktik oder Sportpädagogik.

Lehrer*innenausbildung, Schule und Unterricht sind mit dem effektiven Abbau von politischer, sozialer und ökonomischer Ungleichheit überfordert. Sie müssen und können jedoch die Ungleichheiten thematisieren, analysieren, problematisieren und kritisch reflektieren. Auch in den Schulen herrschen Ungleichheit und Hierarchie; bedeutende Bewegungen in Richtung Demokratisierung und Politisierung kann man nicht beobachten. Aber eine demokratische Schule ist eine politische Schule und eine politische Schule muss eine demokratische Schule sein.

In Schule und Unterricht ist man noch weit davon entfernt, der praktisch wirksamen Interessenorientierung und Interessenkompetenz der Lernenden Vorrang einzuräumen. Wer im Bildungssystem wagt es denn, Kinder und Jugendliche zu lautstarken und lästigen Lobbyisten in eigener Sache zu erziehen (Hedtke, 2013)? Politiker*innen fordern oft die Entfesselung der Unternehmen; die Entfesselung der Jugend steht bisher nicht auf ihrem Programm. Erwünscht ist vielmehr deren Einhegung und Einordnung, seit einem Jahrzehnt gerne ergänzt um Entrepreneurship (Engartner, 2020b).

8 Parteinahme wagen

Wer die Demokratie bewahren will, der muss sie erstens fundamental erneuern und fortlaufend verbessern. Mit Blick auf Lehrer*innenausbildung, Schule und Unterricht verlangt das vor allem, strukturelle Ungleichheiten in der Demokratie radikal zu kritisieren und – soweit möglich – nachhaltig zu reduzieren. Die pädagogische Option dafür ist die Stärkung der Person als politisches Subjekt. Das fordert Forschung, Lehrer*innenausbildung, Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungsadministration heraus.

Zweitens muss man Parteinahme wagen. Die politische und soziale Ungleichheit verlangt, einseitig für die benachteiligten Kinder und Jugendlichen Partei zu ergreifen. Man muss effektive Programme und Praxen entwickeln, die sie bevorzugen, und Ressourcen mobilisieren, die sie asymmetrisch fördern. Sie müssen lernen können, ihre Interessen zu identifizieren und so zu artikulieren, dass sie in der Öffentlichkeit unübersehbar und unüberhörbar sind. Sie müssen auch lernen, den populären Vorwurf des Populismus zurückzuweisen und sich dadurch nicht zum Schweigen bringen zu lassen.

Das läuft auf einen asymmetrischen Bildungsauftrag, auf eine politisch differenzierte politische Bildung hinaus. Der Auftrag an die Forschung lautet: Findet heraus, ob und wie man die politisch Schwachen stärken kann, ohne die Starken politisch noch stärker zu machen.

Die politische Bildung in der pluralen Demokratie muss zugleich sicherstellen, dass *alle* Kinder und Jugendlichen wirksame Techniken der politischen Interessenvertretung erlernen. Kurz: Es geht um den Erwerb von Lobbykompetenz durch politisch-technisches Training. Das muss seinen Platz in der Schule haben. Aber auch außerschulische Bildungsträger bieten gute Gelegenheiten dazu.

Eine politische *Bildung* kann dabei nicht stehen bleiben. Sie verbindet das Trainieren mit Analyse und Reflexion über die Verarbeitung von Interessen im politischen System und die Vertretung von Interessen durch organisierten Lobbyismus.

Ich fürchte aber, dass die politischen Programme zur Förderung und Stabilisierung der Demokratie einem heimlichen Leitbild folgen: des*der reibungslos funktionierenden Bürgers bzw. Bürgerin (Zimenkova, 2013). Willig leistet er*sie die von ihm*ihr erwarteten politischen Beiträge, ohne jemals zur Last zu fallen. Dem möchte ich ein alternatives Leitbild gegenüberstellen: das Leitbild einer unangepassten, aufsässigen Jugend, die nicht jedes partizipative Mätzchen mitmacht, die ihr Recht auf Widerspruch reichlich nutzt und die, falls nötig, wirkungsvoll zu stören weiß (Hedtke, 2016).

Das ist ein unkonventioneller Bildungsauftrag mit dem Leitbild der*des zivilen Spaßverderberin bzw. Spaßverderbers (Ruitenbergh, 2018). Sie begnügt sich nicht mit läppi-scher, fast folgenloser Partizipation (Salomon & Studt, 2014). Vielmehr verweigert sie jeden Kompromiss, der die eindeutige Anerkennung von Gleichheit verfehlt. Ungerechtfertigte Ungleichheit akzeptiert sie nicht.

Diese*r Bürger*in hat erkannt: Solange die politische „Teilnahme“ die fundamentale Ungleichheit in der Verteilung der Anteile nur verdeckt (Rancière, 2018, S. 94), solange bringt Partizipation nicht die Lösung, sondern nur die Verschärfung der drängenden Probleme. Politische Handlungsfähigkeit setzt deshalb kritische Unterscheidungskraft voraus: Das heißt, die demokratischen Gestaltungsspielräume erkennen, ausschöpfen und erweitern – zugleich aber Partizipation dann verweigern, wenn sie Unrecht und Ungerechtigkeit fortsetzt und festigt (vgl. Hedtke, 2013).

Ruitenbergh fragt, unter welchen Bedingungen der*die Bürger*in am ehesten in der Lage ist, Ungleichheit zu erkennen und die Kenntnisse, Fähigkeiten und Dispositionen zu entwickeln, die es ihm*ihr erlauben, darauf mit unnachgiebiger Empörung zu reagieren. Das zu erforschen ist eine Aufgabe für Wissenschaft und politische und pädagogische Praxis zugleich. Dazu gehört auch die Frage, wie man die Spannung zwischen der Erfahrung politischer Selbstwirksamkeit und unvermeidlichem politischem Scheitern

aushalten lernt (Kenner & Wohnig, 2020, S. 127–128). Auf der persönlichen Ebene spiegeln sich hier historische Trendlinien eines Schwankens der Bürger*innen zwischen Engagement für das Gemeinwohl und enttäuschem Rückzug auf das Private (Hirschman, 1988).

Bildungswissenschaft und Fachdidaktiken, die sich dafür engagieren, stehen auf jeden Fall in einer ehrwürdigen Tradition. Denn die „Geschichte aller bisherigen Demokratie ist [...] eine Geschichte politischer Kämpfe – und im Kern eine Geschichte der Klassenkämpfe“ (Lessenich, 2019, S. 20). Herauszufinden, ob und wie man lehren und lernen kann, als Bürger*in schwierig, unbequem und unnachgiebig zu sein, ist eine vornehme Aufgabe für die Forschung und die Lehrer*innenausbildung – jedenfalls dann, wenn sie den*die Bürger*in für die allfälligen Auseinandersetzungen um die Demokratisierung der Demokratie stärken wollen.

Literatur und Internetquellen

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2019). Die 18. Shell Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14 (4), 484–490. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>
- Backhaus-Maul, H., Biedermann, C., Nährlich, S., & Polterauer, J. (Hrsg.). (2010). *Corporate citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91930-0>
- Bauer, U., & Bittlingmayer, U.H. (2006). Unterschichtscodiert: zehn Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede*. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004 (S. 3591–3598). Frankfurt a.M.: Campus. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/17330/ssoar-2006-bauer_et_al-unterschichtscodiert.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2006-bauer_et_al-unterschichtscodiert.pdf.
- Blossfeld, H.-P., Hofäcker, D., & Bertolini, S. (Hrsg.). (2011). *Youth on Globalised Labour Markets. Rising Uncertainty and Its Effects on Early Employment and Family Lives in Europe*. Opladen: Barbara Budrich.
- BMFSFJ (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*. Deutscher Bundestag, 18. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Bundesregierung (Drucksache 18/11050). Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021). *Bundesprogramm „Demokratie leben!“*. *Demokratie, Vielfalt, Extremismusprävention*. Zugriff am 28.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/engagement-und-gesellschaft/demokratie-leben/landes-demokratiezentren/bundesprogramm-demokratie-leben--73948>.
- Bohmann, U., & Lindner, D. (2020). Logik der Ökonomisierung. *Sozialer Sinn*, 21 (1), 25–54. <https://doi.org/10.1515/sosi-2020-0002>
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Aus dem Französischen übers. v. M. Tillmann. Konstanz: UVK.
- Brand, U., & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus*. München: oekom. Zugriff am 25.05.2021. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783960061908.
- Bröckling, U., & Peter, T. (2017). Das Dispositiv der Exzellenz. Zur Gouvernementalität ökonomischer Arrangements an Hochschulen. In R. Diaz-Bone & R. Hartz (Hrsg.),

- Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen* (S. 283–304). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15842-2_11
- CDU & FDP (2017). *Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017–2022. NRW-Koalition*. Düsseldorf: CDU & FDP.
- Chen, T., Hallaert, J.-J., Pitt, A., Qu, H., Queyranne, M., Rhee, A., et al. (2018). *Inequality and Poverty across Generations in the European Union*. Washington, DC: International Monetary Fund. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3127781>
- Clement, U., Nowak, J., Ruß, S., & Scherrer C. (2010). Einleitung: Public Governance und schwache Interessen. In U. Clement, J. Nowak, C. Scherrer & S. Ruß (Hrsg.), *Public Governance und schwache Interessen* (S. 7–26). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92267-6_1
- Deutscher Bundestag. (2021). *Datenhandbuch des Bundestages. 3. Alters- und Sozialstruktur*. Berlin: Deutscher Bundestag. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/parlamentsarchiv/datenhandbuch/03/kapitel-1-03-475934>.
- Eberl, O. (2014). Deliberativer Supranationalismus in der postdemokratischen Konstellation. In O. Flügel-Martinsen, D. Gaus, T. Hitzel-Cassagnes & F. Martinsen (Hrsg.), *Deliberative Kritik – Kritik der Deliberation. Festschrift für Rainer Schmalz-Bruns* (S. 245–264). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02860-2_12
- Elsässer, L., Hense, S., & Schäfer, A. (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>
- Engartner, T. (2019). *Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus*. Frankfurt a.M.: Otto Brenner Stiftung.
- Engartner, T. (2020a). *Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen*. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Engartner, T. (2020b). Sozialität als vernachlässigte Säule der *Entrepreneurship Education* – oder: Wie Szenariotechnik und Zukunftswerkstatt Gründungskulturen beleben können. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 69 (3), 394–407. <https://doi.org/10.3224/gwp.v69i3.01>
- Engelland, R. (1997). *Utopien, Realpolitik und Politische Bildung. Über die Aufgaben Politischer Bildung angesichts der politischen Herausforderungen am Ende des Jahrhunderts*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01282-5>
- Flügel-Martinsen, O. (2021). *Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457672>
- Gamm, G. (2009). *Philosophie im Zeitalter der Extreme. Eine Geschichte philosophischen Denkens im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gantner, G. (2021). *Möglichkeit. Über einen Grundbegriff der praktischen Philosophie und kritischen Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455623>
- Gökbudak, M., & Hedtke, R. (2017). *17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2915174>.
- Gökbudak, M., & Hedtke, R. (2018a). *Ranking Politische Bildung 2017. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2917207/2932565/Goekbudak-Hedtke-Ranking-Politische-Bildung.pdf>.
- Gökbudak, M., & Hedtke, R. (2018b). *Wirtschaft gut – Politik mangelhaft. Ökonomische und politische Bildung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Bielefeld:

- Fakultät für Soziologie. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2932554>.
- Gökbudak, M., & Hedtke, R. (2019). *Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2934293>.
- Gökbudak, M., & Hedtke, R. (2020). *3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2941780>.
- Gökbudak, M., Hedtke, R., & Hagedorn, U. (2021). *4. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich 2020*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2955456>.
- Graßl, H. (2019). *Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats* (2., durchges. Aufl.). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845291239>
- Hedtke, R. (2013). Who Is Afraid of a Non-Conformist Youth? The Right to Dissent and to Not Participate. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.), *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach* (S. 54–78). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203598153>
- Hedtke, R. (2016). Partizipation als politisches und pädagogisches Problem. In W. Friedrichs & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven* (S. 133–146). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11819-8_10
- Hedtke, R. (2020a). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 69–83). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-69>
- Hedtke, R. (2020b). Politik machen statt Politik spielen. Plädoyer für eine politische Bildung in der Schule. In M.P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 139–154). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_10
- Hedtke, R., Kahle, P., Middelschulte, H., & Sack, D. (2019). *Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa)*. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung.
- Hirsch, A. (2019). *Gemeinwohlorientiert und innovativ? Die Förderung politischer Jugendbildung durch unternehmensnahe Stiftungen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839449844>
- Hirschman, A.O. (1988). *Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Holl, V.M. (2018). *Politische Legitimation in der Demokratie. Eine Studie zur Hochschulpolitik anhand der Theorien von Rawls und Dewey*. Berlin & Boston, MA: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110567458>
- Kenner, S., & Wohnig, A. (2020). Zwischen Anerkennung und Frustration – Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 109–130). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-109>

- 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. 307–337). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05945-3_11
- Lehmann, P., Regel, S., & Schlote, S. (2015). Ungleichheit in der politischen Repräsentation. Ist die Unterschicht schlechter repräsentiert? In W. Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 157–180). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05945-3_6
- Lessenich, S. (2016). *Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. München: Carl Hanser.
- Lessenich, S. (2019). *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem*. Ditzingen: Reclam.
- Leven, I., Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2019). Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 163–185). Weinheim: Beltz.
- Maasen, S., & Weingart, P. (2008). Unternehmerische Universität und neue Wissenskultur. In H. Matthies & D. Simon (Hrsg.), *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen* (S. 141–160). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90863-2_9
- Manow, P. (2019). Demokratisierung der Demokratie. *MERKUR*, 73 (847), 5–15.
- Maring, M. (2016). Auf dem Weg zur Humboldt AG? Ökonomisierung in den Wissenschaften. In M. Maring (Hrsg.), *Zur Zukunft der Bereichsethiken – Herausforderungen durch die Ökonomisierung der Welt* (S. 283–302). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Merkel, W. (2014). Is Capitalism Compatible with Democracy? *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 8 (2), 109–128. <https://doi.org/10.1007/s12286-014-0199-4>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2018, 26. November). *Faktenblatt: Schulfach Wirtschaft kommt 2020/21*. Düsseldorf: MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Bildungsplan: Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife oder zur Fachhochschulreife führen – Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften – Politik/Gesellschaftslehre*. Düsseldorf: MSB NRW.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021, 16. April). *Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Lehramtszugangsverordnung*. Düsseldorf: MSB NRW.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2007). *Politik/Wirtschaft. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MSW NRW.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Münch, R. (2015). Akademischer Kapitalismus. Harmloser oder gefährlicher Hybrid? In T. Kron (Hrsg.), *Hybride Sozialität – Soziale Hybridität* (S. 223–246). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845277509-223>
- Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neckel, S. (2008). *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Nienhüser, W. (2012). Academic Capitalism? – Wirtschaftsvertreter in Hochschulräten deutscher Universitäten. Eine organisationstheoretisch fundierte empirische Analyse. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 89–112). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_6
- Osrecki, F. (2020). Autonomisierung durch Nichtwissen: Unberechenbarkeit in der Konstitution von Publikumsrollen. *Zeitschrift für Soziologie*, 49 (2–3), 125–144. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0014>
- Pistor, K. (2020). *Der Code des Kapitals. Wie das Recht Reichtum und Ungleichheit schafft*. Aus dem Engl. übers. v. F. Lachmann. Berlin: Suhrkamp.
- Rancière, J. (2018). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Aus dem Französ. übers. v. R. Steurer (7. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reheis, F. (2006). Utopien gegen Sachzwänge. Ein Vorschlag zur Erweiterung des Möglichkeitssinns in der politischen Bildung. *Kursiv – Journal für politische Bildung*, 10 (1), 52–60.
- Reheis, F., Denzler, S., Görtler, M., & Waas, J. (Hrsg.). (2016). *Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung*. Schwalbach, Ts.: Wochenschau.
- Rodrik, D. (2020). *Das Globalisierungs-Paradox. Die Demokratie und die Zukunft der Weltwirtschaft*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406756566>
- Ruitenberg, C.W. (2018). Learning to Be Difficult. Civic Education and Intransigent Indignation. *on_education. Journal for Research and Debate*, 1 (1), 1–4. https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.5
- Sachweh, P. (2010). *Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- 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.
- Schäfer, A. (2015). *Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schneekloth, U. (2019). Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 102–131). Weinheim: Beltz.
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–101). Weinheim: Beltz.
- Spiegel. (2021, 12.05.). *Kampf gegen Rassismus – Kabinett beschließt Eckpunkte für Demokratieförderungsgesetz*. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/kampf-gegen-rassismus-kabinett-beschliesst-eckpunkte-fuer-demokratiefoerderungsgesetz-a-31365eb2-7624-4a7c-9ed9-f31a4fa3efd7>.
- Sproll, M. (2020). Ungleichheit in globalen Wertschöpfungsketten. Eine intersektionale Perspektive auf soziale Reproduktion. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 45 (4), 385–401. <https://doi.org/10.1007/s11614-020-00429-6>
- Streeck, W. (2013). *Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus: Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2012* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Ströing, M., Grabka, M.M., & Lauterbach, W. (2016). Hochvermögende in Deutschland unterscheiden sich nicht nur anhand ihres Vermögens von anderen Bevölkerungsgruppen. *DIW-Wochenbericht*, 83 (42), 999–1006.

- Szukala, A. (2020). Politische Bildung und demokratische Spaltung. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 51–68). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-51>
- Univation Institut für Evaluation. (2010). *Ergebnisberichterstattung für die Online-Befragung von Schulen in NRW des Projekts „Wir wollen: Wirtschaft für Schule in NRW“*. Köln: Univation Institut für Evaluation.
- Universität Bielefeld. (2020a). *Grundordnung der Universität Bielefeld vom 1. September 2020*, 141–150. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://verkuendungsblatt.uni-bielefeld.de/1/1/1/P000003241.pdf>.
- Universität Bielefeld. (2020b). *Unser Anspruch*. Zugriff am 17.07.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/uni/profil/unser-anspruch/2020-06-18-ubf-image-flyer-de-kl.pdf>.
- Vobruba, G. (2009). *Die Gesellschaft der Leute. Kritik und Gestaltung der sozialen Verhältnisse*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91960-7>
- Vobruba, G. (2012). Soziologie der Gleichgewichtsökonomie. Zum kritischen Potential der historisch-genetischen Theorie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 37 (1), 65–80. <https://doi.org/10.1007/s11614-012-0039-1>
- Vobruba, G. (2013). Soziologie und Kritik. Moderne Sozialwissenschaft und Kritik der Gesellschaft. *Soziologie*, 42 (2), 147–168.
- Volkman, U. (2019). Gesellschaftliche Ökonomisierung und die Gegenkräfte. Ein differenzierungstheoretischer Bezugsrahmen. In R. Graf (Hrsg.), *Ökonomisierung. Debatten und Praktiken in der Zeitgeschichte* (S. 27–54). Göttingen: Wallstein. <https://doi.org/10.5771/9783835343672-27>
- von Winter, T., & Willems, U. (2000). Die politische Repräsentation schwacher Interessen: Anmerkungen zum Stand und zu den Perspektiven der Forschung. In U. Willems & T. von Winter (Hrsg.), *Politische Repräsentation schwacher Interessen* (S. 9–36). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11089-7_1
- Zimenkova, T. (2013). Active Citizenship as Harmonious Co-Existence? About the Political in Participatory Education. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Hrsg.), *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach* (S. 36–53). London: Routledge.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hedtke, R. (2021). Demokratie stabilisieren und Bürger*innen stärken – zwei Seiten derselben Medaille? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 85–102. <https://doi.org/10.11576/pflb-4711>

Online verfügbar: 24.08.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>