

Yannik Bündenbender

**Ungleichheitsreproduktion
als Problem für die Demokratie –
Der Beitrag von Schulbüchern
bei der Herstellung einer
Partizipationsaristokratie**



Yannik Büdenbender
**Ungleichheitsreproduktion als Problem
für die Demokratie –
Der Beitrag von Schulbüchern
bei der Herstellung einer
Partizipationsaristokratie**

Schriftenreihe POLIS –
politische und soziologische Bildung
Bd. IV

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

Impressum

Schriftenreihe POLIS – politische und soziologische Bildung *Bd. IV*

Herausgeber:

Alexander Wohnig

Redaktion:

Alexander Wohnig

Redaktionsadresse:

Universität Siegen, Philosophische Fakultät

Adolf-Reichwein-Str. 2

57076 Siegen

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

Druck:

UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2024: *universi* – Universitätsverlag Siegen

www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-180-8

doi.org/10.25819/ubsj/10533

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



Danksagungen

Diese Arbeit markiert den bisherigen Höhepunkt meiner akademischen Laufbahn. Sowohl das Studium als auch das Verfassen dieser Arbeit wären ohne eine Vielzahl von Menschen nicht möglich gewesen.

Auf persönlicher Seite möchte ich Inka und Markus Büdenbender, Paulina Rullich sowie Till Büdenbender für die Unterstützung im Verlauf meines Studiums und beim Schreiben meiner Masterarbeit danken. Ohne eure Unterstützung und Förderung wäre beides nicht möglich gewesen. Paulina Rullich gilt für das hohe Maß an fachlicher Unterstützung, die vielen hilfreichen Diskussionen und die konstruktiven Anmerkungen zu Inhalten, Arbeiten und Leistungen über das gesamte Studium hinweg mein herzlicher Dank.

Auf akademischer Seite möchte ich insbesondere Jun.-Prof. Dr. Alexander Wohnig und Univ.-Prof. Dr. Christian Lahusen danken, die die Erst- beziehungsweise Zweitkorrektur dieser Masterarbeit übernommen und mich jederzeit mit Rat und Tat unterstützt haben. Ersterem möchte ich zudem, wie auch Paulina Rullich und Dana Grebner, für die sprachliche Überarbeitung der Arbeit zum Zwecke der Veröffentlichung danken.

Yannik Büdenbender
Birkelbach, im Mai 2024

Inhalt

Vorwort	
<i>Alexander Wohnig</i>	7
1 Hinführung zum Thema	9
2 Demokratie	15
3 Politische Partizipation: Partizipationsaristokratie oder Empowerment?	19
3.1 Politische Partizipation konkret: Welche Partizipationsformen gibt es?	21
3.2 Politische Partizipation: Welche Deutungsmuster werden mit ihr verbunden?	22
3.2.1 Politische Partizipation als Mittel zum Empowerment	23
3.2.2 Politische Partizipation als Mittel des aristokratischen Machterhalts	24
3.3 Politische Partizipation im schulischen Kontext	26
4 Politische Bildung	29
5 Soziale Ungleichheit und Sozialstruktur Deutschlands	33
5.1 Soziale Ungleichheit	33
5.2 Sozialstruktur Deutschlands	35
5.3 Soziale Mobilität	38
6 Schule als Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheit	39
6.1 Bourdieu als theoretische Grundlage der Reproduktion sozialer Ungleichheit	39

6.2	Reproduktion sozialer Ungleichheit durch fachfremden Politikunterricht	41
7	Schulbücher als Einflussmöglichkeiten des Staates	43
8	Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes	45
9	Schulbuchanalyse	47
9.1	Methodologie	48
9.2	Einordnung der Schulbücher in wiederkehrende Muster	53
9.2.1	Breites Spektrum an Partizipationsformen vs. Verengung auf Wahlen und Parteien	55
9.2.2	Politische Partizipation vs. gesellschaftliche Partizipation	58
9.2.3	Repräsentation von Kindern und Jugendlichen vs. keine Repräsentation von Kindern und Jugendlichen	60
9.2.4	Politisch aktive vs. politisch inaktive Kinder	63
9.2.5	Forderung konkreter politischer Partizipation vs. Keine Forderung konkreter politischer Partizipation	66
9.2.6	Anbahnung aktiver politischer Partizipation vs. Reproduktion	67
9.2.7	Adressat*innen der Schulbuchtexe	71
9.2.8	Gesamtübersicht der Einordnung	75
9.3	Diskussion der Ergebnisse	78
10	Fazit	85
10.1	Ausblick	90
	Literaturverzeichnis	93

Vorwort

Alexander Wohnig

Der Zusammenhang von Ungleichheit und Demokratie, zwischen Demokratie und politischer Bildung sowie zwischen Ungleichheit und politischer Bildung wird immer wieder als Problem diskutiert. Dabei wird zwar häufig auf die manifesten Reproduktionsmechanismen von Ungleichheit in Staat, Gesellschaft und Bildungssystem hingewiesen, zentrale Reproduktionsinstanzen im Kontext politischer Bildung werden aber selten analytisch in den Fokus gerückt.

Es ist das Verdienst der Studie von Yannik Büdenbender, die als Masterarbeit an der Universität Siegen eingereicht und mittlerweile mit dem Tim-Spier-Preis des Seminars für Sozialwissenschaften ausgezeichnet wurde, dies im Hinblick auf Schulbücher zu tun. Der Autor nimmt Ungleichheit im Kontext politischer Bildung in den Blick, indem er danach fragt, worin sich die Darstellung politischer Partizipation zwischen Schulbüchern unterscheiden. Ein solches Vorgehen ist clever begründet: Lerninhaltsunterschiede lassen sich über stattlich legitimierte und zugelassene Schulbücher analysieren, indem ein Sample gewählt wird, das die verschiedenen Schulformen in die Analyse einbezieht.

Die Analyse zeigt in eindrucksvoller Weise, dass politische, gesellschaftliche und ökonomische Gegenstände in den Schulbüchern für unterschiedliche Schulformen auch unterschiedlich aufbereitet werden. Schulbücher wirken dabei mit, Partizipation als Mittel des aristokratischen Machterhalts zu etablieren, indem Gymnasiast:innen Wege zur Partizipation eröffnet werden, während sie Hauptschüler:innen verschlossen oder verschwiegen bleiben. Während die einen also eine

Bürgerinitiative gründen oder sich in Beteiligungsverfahren engagieren sollen, wird den anderen empfohlen, später einmal wählen zu gehen.

Damit sind Schulbücher im dreigliedrigen Schulsystem Reproduzenten von Ungleichheit auf einer zweiten Ebene. Indem die Ergebnisse theoretisch reflektiert und auf die demokratietheoretische These bezogen werden, die besagt, dass die zunehmende Ungleichheit im Hinblick auf politische Partizipation eine Partizipationsaristokratie (Veith Selk) erzeugt, weist die Analyse über den Gegenstand der Schulbücher hinaus. Es besteht ein erhebliches Problem mit der Ungleichheit der Beteiligung an partizipativen Verfahren in der Demokratie. Eine sich als demokratisch erzählende Gesellschaft muss sich die Frage stellen, ob eine solche Reproduktion und Verstärkung von Ungleichheit noch mit den eigenen selbsterzählten demokratischen Idealen zu vereinbaren ist.

1 Hinführung zum Thema

Eine Vielzahl an Studien belegen, dass die Bürger*innen in Deutschland der Demokratie eine hohe Akzeptanz entgegenbringen. Berghan und Zick (2019) zufolge finden es 86,3 Prozent der Befragten unerlässlich, dass Deutschland demokratisch regiert wird. Auch lässt sich keine eindeutige Zunahme politischer Entfremdung und demokratieablehnender Einstellungen erkennen (Berghan und Zick 2019). Neu (2019) stellt heraus, dass nur vier Prozent der Befragten der Aussage *Die Demokratie gehört eigentlich abgeschafft* voll und ganz oder eher zustimmen. Gleichzeitig sind 37 Prozent der Befragten sehr oder ziemlich zufrieden mit der Demokratie, wie sie in Deutschland besteht, während 45 Prozent teils/teils und 18 Prozent ziemlich oder sehr unzufrieden sind (Neu 2019). Auch demokratischen Grundwerten wie Würde und Gleichheit wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Sie sollen für 87,7 Prozent der Befragten in einer Demokratie an erster Stelle stehen (Küpper et al. 2021).

Entgegen dieser positiven Einschätzungen der Demokratie stehen jedoch die ambivalenten Einstellungen gegenüber politischen und staatlichen Institutionen. Staatlichen und gesellschaftlichen deutschen Institutionen bringen junge Menschen ein hohes und steigendes Vertrauen entgegen und auch der Bundesregierung wird im Jahr 2019 erstmals seit 2002 mehr ver- als misstraut (Schneekloth und Albert 2019). Das politische Interesse wird von Weißels (2021) höher als Ende der 1960er Jahre beschrieben. Bei der für Demokratie zentralen Anerkennung von Wahlen und Abstimmungsergebnissen (Rump und Küpper 2021) zeigen sich jedoch erste Ambivalenzen in der Bewertung der deutschen Demokratie: Einerseits vertrauen 86,4 Prozent der Befragten auf einen korrekten Ab-

lauf von Wahlen, 7,8 Prozent stimmen teils/teils und 5,7 Prozent nicht zu. Andererseits stimmen 31,8 Prozent der Befragten der populistischen Aussage, die politische Stimmung im Land sei anders, als die Wahlergebnisse weismachen wollten, eher oder voll und ganz zu (Rump und Küpper 2021). Berghan und Zick (2019) stellen zudem heraus, dass 46,3 Prozent der Befragten eher oder voll zustimmen, dass Politiker*innen bestehende Gesetze umgehen, und 49,5 Prozent der Befragten eher oder voll zustimmen, dass sich Politiker*innen mehr Rechte herausnehmen, als normale Bürger*innen haben. Schneekloth und Albert (2019) zufolge glauben 71 Prozent der befragten Jugendlichen, dass Politiker*innen sich nicht darum kümmern, was Jugendliche denken, während Arnold et al. (2011) ermittelten, dass 63,3 Prozent aller Befragten nicht darauf vertrauen, dass Politiker*innen die richtigen Entscheidungen treffen. Dies zeigt ein eindeutiges Misstrauen in deutsche Politiker*innen. Auch den Parteien in der Bundesrepublik Deutschland wird von Jugendlichen nur ein geringes Vertrauen entgegengebracht (Schneekloth und Albert 2019). 50,8 Prozent aller Befragten stimmen zu, dass Medien stark von den Parteien beeinflusst würden (Arnold et al. 2011), 42,9 Prozent der Befragten stimmen voll oder eher zu, dass die demokratischen Parteien gesellschaftliche Probleme nicht lösen (Berghan und Zick 2019), und 64,5 Prozent sagen, die demokratischen Parteien würden alles zerreden, aber die Probleme nicht lösen (Berghan und Zick 2019). Schlussendlich wird das politische System, in dem politische Entscheidungsstrukturen für große Teile der befragten Jugendlichen nicht nachvollziehbar sind als hoch komplex wahrgenommen, (Arnold et al. 2011). Arnold et al. (2011) vermuten eine Verknüpfung dessen mit dem Wissen über Entscheidungsstrukturen, das bis zum angestrebten Bildungsgrad vermittelt wird.

Demokratie basiert per Definition auf der Beteiligung der Bürger*innen des entsprechenden Landes oder Staatsgebiets. Fühlen sich Menschen machtlos, sind sie weniger von der Demokratie überzeugt (Berghan und Zick 2019) und neigen häufiger zu Verschwörungsglauben (Lamberty und Rees 2021; van Prooijen 2017). Das Gefühl von Machtlosigkeit stellt also

für demokratische Gesellschaften ein großes Problem dar. In Deutschland äußert sich diese empfundene Machtlosigkeit in vielfältiger Art und Weise. Arnold et al. (2011) berichten beispielsweise von einer geringen Hoffnung auf die Möglichkeit, wirklich mitzuentcheiden, häufig in Kombination mit dem *kleinen Mann* der sich nicht informiert und nicht wählen geht, weil er keine Chancen zur Veränderung habe. Besonders bezüglich des Regierungshandelns äußern die Befragten in hoher Anzahl, keinen Einfluss zu haben. 2019 stimmten dieser Aussage 18,7 Prozent der Befragten voll und ganz, 17,4 Prozent eher und 28,9 Prozent teils/teils zu (Berghan und Zick 2019), was sich in der folgenden Mitte-Studie 2020/21 mit 28,1 Prozent Zustimmung zur selben Aussage bestätigt (Küpper et al. 2021). Die Mitte-Studie 2020/21 belegt außerdem, dass nur 45,4 Prozent in ihrem Umfeld die Möglichkeit sehen, sich politisch zu beteiligen (Küpper et al. 2021; Achour 2021). Die Zahl derer, die es per se für sinnlos halten, sich politisch zu engagieren, ist von 20,4 Prozent (Berghan und Zick 2019) auf 21,2 Prozent (Küpper et al. 2021) gestiegen, wozu für das Jahr 2019 noch 20 weitere Prozent der Befragten mit teils/teils auf die Aussage antworteten.

Diese Ergebnisse sind alarmierend für eine Regierungsform, die auf der Partizipation möglichst vieler Bürger*innen aus möglichst allen Schichten basiert und nur daraus ihre Legitimität zieht. Wie aber hängen diese statistischen Werte über Zufriedenheit mit der Demokratie, besonders aber der Partizipation, mit sozialer Ungleichheit zusammen? Welche Bezüge lassen sich zwischen politischer Partizipation und Bildung herstellen, einerseits im Kontext der Sozialstruktur Deutschlands, andererseits jedoch auch im Kontext konkreter Lerninhalte?

Diese Arbeit befasst sich mit der Darstellung politischer Partizipation in Gymnasial-, Realschul- und Hauptschulschulbüchern und geht in diesem Zuge auf all die genannten Fragen ein.

Der thematische Einstieg dieser Arbeit erfolgt über die Behandlung der in Deutschland praktizierten Herrschaftsform der Demokratie. Die Beschreibung der Demokratie mit dem

ihr inhärenten zentralen Konzept der Volkssouveränität legitimiert erst die Thematisierung politischer Partizipation. Zwar wäre politische Beteiligung auch außerhalb demokratischer Systeme denkbar, in der Demokratie ist sie jedoch zwangsläufig verankert und notwendig.

Daran anknüpfend wird die politische Partizipation näher erläutert. Auf Basis einiger Partizipationsdefinitionen wird schlussendlich eine Verengung auf politische Partizipation vorgenommen und die Entwicklung politischer Partizipationsformen beschrieben. Die Entwicklung der politischen Beteiligungsmöglichkeiten und ihrer Anzahl kann aus unterschiedlichen Perspektiven heraus betrachtet werden. Die Perspektive der politischen Partizipation als Mittel zum Empowerment begründete lange Zeit die Bestrebungen, politische Partizipationsmöglichkeiten auszuweiten. Sie wird aus diesem Grund näher beleuchtet. Das Deutungsmuster der Partizipation als Mittel aristokratischen Machterhalts steht dieser Perspektive antagonistisch gegenüber. Unter Rückgriff auf Selk (2023), der den Status Quo politischer Beteiligungsmöglichkeiten als Partizipationsaristokratie bezeichnet, wird dieses Deutungsmuster herausgestellt und mit aktuellen empirischen Daten in Kontext gesetzt. Abschließend wird politische Partizipation auch im Kontext politischer Bildung dargestellt.

Das darauffolgende Kapitel thematisiert politische Bildung als elementaren Bestandteil der Schulbildung in demokratischen Staaten. Sie soll die Lernenden einerseits demokratieaffin, andererseits jedoch zu mündigen und selbstständigen, aber partizipierenden Bürger*innen erziehen und nimmt somit eine relevante Position in der Analyse politischer Partizipation ein. Neben der Maxime politischer Bildung wird in diesem Zuge auch auf den Begriff der Mündigkeit und den angesprochenen Antagonismus zwischen Mündigkeit und der Vorbereitung auf das vorherrschende politische System und die damit vorgenommene Eingrenzung eingegangen.

Eine Gefahr für die Demokratie stellt nicht nur mangelnde, sondern auch ungleiche politische Partizipation dar. Daher widmet sich das nächste Kapitel der sozialen Ungleichheit und Sozialstruktur Deutschlands sowie der darin möglichen

sozialen Mobilität. Auf die Definition sozialer Ungleichheit folgt eine Beschreibung der Klassen- und Schicht- sowie moderner Modelle zur Darstellung sozialer Ungleichheit mit dem Ziel, die in allen Modellen gleichen Determinanten sozialer Ungleichheit darzustellen. Um einen umfassenderen und zugleich fokussierten Einblick in diese Dimensionen sozialer Ungleichheit und ihre Wechselwirkungen zu erhalten, wird anschließend die Sozialstruktur Deutschlands mit Fokus auf Bildung, Einkommen und Partizipation dargestellt. Auch die soziale Mobilität als wichtiger Faktor der Sozialstruktur wird eingeführt.

Bildung gilt als eine der zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheit, besonders aber als Grundlage politischer Partizipation. Daher wird im folgenden Kapitel die Schule als Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheit betrachtet. Nachdem anhand von Pierre Bourdieu die Mobilitätsdefizite im Bereich der schulischen Bildung erläutert werden, werden verschiedene Faktoren dieses Phänomens benannt. Als relevante Erkenntnis gilt hierbei, dass die Ungleichheiten besonders zwischen verschiedenen Schulformen vorliegen. Aufgrund dessen werden im Anschluss die Rolle der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte sowie die drastischen Unterschiede im Anteil fachfremden Unterrichts zwischen den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium dargestellt.

Neben den unterrichtenden Lehrkräften stellen auch die staatlich zugelassenen Schulbücher eine Möglichkeit der Analyse schulformspezifischer Unterschiede dar. Daher werden im Kapitel *Schulbücher als Einflussmöglichkeit des Staates* die mit Schulbüchern verbundenen Machtmechanismen beschrieben.

Nachdem ein Fazit den aktuellen Stand der Wissenschaft zusammenfasst und zu dem Schluss kommt, dass sich Lerninhaltsunterschiede anhand von Schulbüchern analysieren lassen, folgt im zweiten Teil der Arbeit eine Schulbuchanalyse.

Im Zuge dieser wird zuerst die Methodologie der Analyse, inklusive theoretischem Analysekonzept und dem Auswahlprozess der Schulbücher, beschrieben, um nachfolgend die Ergebnisse der Analyse darstellen zu können. Hierbei werden die Ergebnisse nach den während der wissenssozio-

logischen Diskursanalyse ermittelten Diskursbausteinen und zugehörigen Schwerpunkten geordnet dargestellt und jeweils mit einer Verortung der Schulbücher hinsichtlich des entsprechenden Schwerpunkts abgeschlossen.

Eine Gesamtbetrachtung schließt die Präsentation der Ergebnisse ab und leitet zur Diskussion der Ergebnisse über. In dieser werden Rückbezüge zur Theorie hergestellt und die Ergebnisse diesbezüglich gedeutet.

Ein abschließendes Fazit fasst die Erkenntnisse der Arbeit zusammen. Das Fazit soll erstens die Forschungsfrage *Worin unterscheidet sich die Darstellung politischer Partizipation zwischen den Schulbüchern unterschiedlicher Schulformen?* beantworten und zweitens ermitteln, ob diese Masterarbeit zur Erforschung von Ursachen der ungleichen politischen Partizipation nach Bildungsabschluss beitragen kann.

2 Demokratie

Zu Beginn dieser Arbeit gilt es, Demokratie als die in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschende Form der Herrschaft zu erläutern und die Rolle der Partizipation herauszustellen. Da keine einheitliche Demokratiedefinition existiert, werden an dieser Stelle die schwache, starke und soziale Demokratie als grundlegende demokratiethoretische Denkrichtungen mit der jeweiligen Rolle politischer Partizipation erläutert.

Demokratie beschreibt eine

Herrschaftsform, die auf die gleiche Freiheit aller im politischen Entscheidungsprozess gerichtet ist. [...] Eine andere praktische Orientierungsformel stammt von der amerikanischen Politikwissenschaftlerin Vivien A. Schmidt: „democracy is government for, with, by and of the people.“ (Meyer 2009, S. 11)

Werden diese beiden Definitionen zusammengenommen, ergibt sich die Definition von Demokratie als die eine Herrschaftsform, in der alle Bürger*innen gleichberechtigt an den politischen Entscheidungsprozessen und der Regierung(-bildung) partizipieren können, was einer Selbstregierung der Bürger*innen gleichkommt. Legitimiert werden Demokratien über das Prinzip der Volkssouveränität, was eine Partizipation der Bürger*innen impliziert (Wohnig 2022).

Trotz dieser grundlegenden Definition existiert eine Vielzahl inhaltlich divergierender Demokratietheorien, die die Demokratie unter verschiedenen Aspekten und Schwerpunkten betrachten (Meyer 2009). Neben der Frage, auf welche Art und Weise das Regieren durch das Volk zu erfolgen hat, wird auch die Frage danach, wer als Bürger*in zu bezeichnen ist, unterschiedlich beantwortet. Historisch waren beispielswei-

se Frauen in der Schweiz bis ins Jahr 1971 und Schwarze in Amerika bis in das 20. Jahrhundert hinein von Wahlen ausgeschlossen (Frevel 2004), während dennoch von demokratischen Systemen die Rede war.

Auch wenn sich die konkrete Ausgestaltung zwischen Demokratien und den ihnen zugrundeliegenden Demokratietheorien durchaus unterscheiden kann, bleibt die Volkssouveränität als zentrales Legitimationsmuster allen gemein (Frevel 2004; Wohnig 2022). Die Volkssouveränität kann aus unterschiedlichen Elementen bestehen. Wahlen gelten als kleinster gemeinsamer Nenner der Partizipationsformen demokratischer Systeme. Darüber hinaus können weitere Formen politischer Beteiligung, die den Bürger*innen eine Partizipation abgesehen von Wahlen ermöglicht, hinzukommen. Demonstrationen, Vereine und Verbände sowie Petitionen und Beschwerdeschreiben sind unter anderem mögliche Partizipationsformen (Frevel 2004).

Da keine allgemeingültige Demokratiedefinition und -ausgestaltung existiert, anhand derer die Relevanz von Partizipation belegt werden könnte, wird nachfolgend die Rolle politischer Partizipation in drei unterschiedlichen Demokratietheorien dargestellt. Merkel und Petring (2012) nennen in diesem Kontext die dünne Demokratie Schumpeters (Schumpeter 1950) als Demokratietheorie, die die Ansicht vertritt, Wahlen und Parteien würden als Partizipationsmöglichkeiten ausreichen. Schumpeter vertrat demzufolge die Sichtweise, die Bürger*innen seien kognitiv nicht im Stande, sich aktiv an Politik zu beteiligen. Während die Bürger*innen nur wählen sollen, sollen die zur Wahl stehenden Parteien ähnlich eines freien Marktes um die Wählendenstimmen konkurrieren (Merkel und Petring 2012). Die Gegenposition wird den beiden Autoren zur Folge von Pateman und Barber (Barber 1985) vertreten. Nach ihrer Ansicht, die auf der starken Demokratie beruht, muss Partizipation möglichst viele Bürger*innen inklusiv erreichen, um von einer wirklichen Demokratie sprechen zu können. Diesem demokratietheoretischen Konzept folgend, sollen alle Lebensbereiche partizipativ demokratisiert werden (Merkel und Petring 2012). Neben der dünnen und

der starken Demokratie nennen die Autoren die soziale Demokratie (Meyer 2005) als Theorie, die zwischen den beiden zuvor beschriebenen Polen zu verorten ist. Die soziale Demokratie bezieht eine Ergebnisdimension mit ein, indem sie besagt, dass eine egalitäre Verteilung kognitiver Ressourcen nur möglich ist, wenn die Ergebnisse von Politik „die sozioökonomische Spaltung der Gesellschaft verhindern“ (Merkel und Petring 2012, S. 95). Erst wenn dies erreicht sei, könne man von „annähernd gleichen Partizipationschancen“ (Merkel und Petring 2012, S. 96) sprechen. Diese Demokratietheorie erhebt keinen Anspruch auf eine vollständige Durchdringung aller Lebensbereiche durch Demokratie. Sie sucht stattdessen nach sozialen Voraussetzungen, die inklusive politische Partizipation ermöglichen.

In allen drei beschriebenen Demokratietheorien besteht ein anderes Verständnis von Partizipation und ihrer Wechselwirkung mit Demokratie. Dennoch stellt in jeder der Theorien Partizipation die „aktive Praxis von Demokratie durch die Subjekte“ (Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 68) dar und kann daher als elementar für ebendiese bezeichnet werden. Ohne politische Partizipation kann Volkssouveränität nicht existieren und ohne Herrschaft des Volkes keine Demokratie.

3 Politische Partizipation: Partizipationsaristokratie oder Empowerment?

Nachdem im vorherigen Kapitel die Relevanz politischer Partizipation für Demokratien ermittelt und dargestellt wurde, richtet dieses Kapitel den Fokus auf politische Partizipation im Detail. Dafür werden nach einer Einführung in die Begriffsdefinition von Partizipation und politischer Partizipation unterschiedliche Partizipationsformen historisch eingeordnet und klassifiziert. Im Anschluss wird die historische Entwicklung politischer Beteiligungsmöglichkeiten sowie deren aktueller Stand durch die Perspektive zweier Deutungsmuster dargestellt. Diese Deutungsmuster sind einerseits politische Partizipation als Mittel zum Empowerment und andererseits politische Partizipation als Mittel aristokratischen Machterhalts. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Einordnung des Begriffs der politischen Partizipation in den schulischen Kontext.

Die Bedeutung des Begriffs der Partizipation hat sich im Laufe der Jahre stetig gewandelt und erweitert (Betz et al. 2010). Durch diese Erweiterung der Begriffsbedeutung und die Verwendung von Begriffen wie Beteiligung, Mitwirkung, Teilhabe sowie ehrenamtliches oder bürgerschaftliches Engagement als Synonyme für Partizipation entsteht eine Unschärfe (Hafeneger 2005), die eine Einengung des Begriffs erforderlich macht. Böhm und Seichter (2018) umschreiben Partizipation in pädagogischen Kontexten als

Teilhabe bzw. Beteiligung durch Teilnahme, Mitgestaltung, Mitsprache und Mitbestimmung an kulturellen Gütern (Kultur, Enkulturation, Bildung), gesellschaftlichen Verhältnissen (Er-

ziehung und Gesellschaft, Sozialisation), Erfahrungen und Vorgängen (Böhm und Seichter 2018, S. 365),

was den Begriff einerseits in seinem Verwendungskontext präzisiert, andererseits jedoch weitere Synonyme zur bereits bestehenden Vielzahl an Synonymen hinzufügt. Prägnanter ist die Definition von Haarmann (2020), der Partizipation als „die aktive Teilhabe von Menschen an den Belangen des Zusammenlebens“ (Haarmann 2020, S. 158) umschreibt. Weiterhin stellt Partizipation einen elementaren Beitrag zur Sozialisation und Subjektwerdung von Lernenden dar (Reisenauer 2020) und hat Autonomie und Mündigkeit sowie die Auseinandersetzung mit Anderen zum Ziel (Böhm und Seichter 2018). Hervorzuheben ist Bock (2018) zufolge, dass Partizipation neben Autonomie und Selbstbestimmung gleichzeitig auch Stabilisierung und Integration zum Ziel und zur Folge hat.

Der Begriff der politischen Partizipation engt den Kontext und die Bedeutung der Partizipation weiter ein. Nach Haarmann (2020) ist die Teilhabe an politischer Macht und Herrschaft der Hauptfokus politischer Partizipation. Auch Betz et al. (2010) und Verba et al. (1995) beschreiben politische Partizipation als Gestaltung von sowie Einfluss und Macht auf politische(n) Entscheidungen, wobei erstere auch die Handlungen, Verfahren und Strategien, die zu diesem Ziel führen, als Teil politischer Partizipation explizit benennen.

In der Literatur wird politische Partizipation häufig an ein demokratisches Regierungssystem gekoppelt. So definiert Bielenberg (2023) politische Partizipation als „aktive Teilnahme bzw. das aktive Beteiligtsein an demokratischen Prozessen und Entscheidungen“ (Bielenberg 2023, S. 119–120) und Knauer und Sturzenhecker (2005) betonen, dass die politische Partizipation frei, gleichberechtigt und öffentlich erfolgen solle, was einem demokratischen Partizipationsverständnis sehr nahe kommt. Gras (2023) bezeichnet die politische Partizipation als „Grundpfeiler unseres sozialen und demokratischen Gesellschafts- und Politiksystems“ (Gras 2023, S. 80–81) und Bielenberg (2023) umschreibt im Kontext politischer Bildung

politische Partizipation mit den Worten *gleichberechtigt, frei* und *demokratisch*. (Politische) Partizipation wird weiterhin als „aktive Praxis von Demokratie durch die Subjekte“ (Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 68) bezeichnet, deren Maximierung als genuines Ziel demokratischer Gesellschaften anzusehen ist (Schnurr 2001, S. 1331). Diese Verbindung erscheint insofern logisch, als das politische Partizipation eine Grundvoraussetzung demokratischer Regierungssysteme ist (Gras 2023). Auch wenn sich diese Arbeit mit politischer Partizipation in einem demokratischen Staat befasst, ist zu betonen, dass dieser Zusammenhang in umgekehrter Richtung nicht zwingend bestehen muss: Nicht jeder Staat, in dem politische Partizipationsmöglichkeiten existieren, muss ein demokratischer Staat sein. Beispielsweise können beschränkte Partizipationsmöglichkeiten auch in autokratischen Staaten existieren.

3.1 Politische Partizipation konkret: Welche Partizipationsformen gibt es?

In den vergangenen Jahren sind die klassischen institutionalisierten Beteiligungsformen wie Wahlen um viele Partizipationsmöglichkeiten ergänzt worden. Weißels (2021) nennt in diesem Kontext einerseits organisatorische Partizipationsformen wie Mitarbeit in Parteien, Vereinen, Organisationen oder Bürger*inneninitiativen und andererseits nicht institutionalisierte politische Beteiligung wie Demonstrationen, Unterschriftensammlungen und Kontaktaufnahme zu Politiker*innen, wobei er letzteren einen umfassenderen Zuwachs attestiert. Während Achour und Gill (2023) die Etablierung direktdemokratischer Verfahren wie Bürger*innenbegehren und Volksentscheide in den Landesverfassungen nach dem Jahr 1990 sowie die Absenkung des Wahlalters betonen, vertritt Roth (2023) die Ansicht, es seien besonders konsultative Partizipationsformen hinzugefügt worden, während direktdemokratische Verfahren in geringerem Umfang etabliert wurden. Norris (2002) und van Deth (2001) formulieren zudem, dass sich der Zuwachs an Partizi-

pationsformen daraus speist, dass diese Formen der Beteiligung in sozialen Konflikten bereits lange Geschichten haben und im Zuge der Ausweitung politischer Partizipationsmöglichkeiten erst als solche bezeichnet wurden. So wurden nicht-politische Aktivitäten durch Ausführen in politischer Absicht zum Repertoire politischer Partizipationsformen hinzugefügt.

Roth (2023) unterteilt die gegenwärtigen Möglichkeiten politischer Partizipation in sechs Bereiche. Die repräsentative Demokratie wird als Zentrum auf Basis von Wahlen, Parlamenten und Parteien auf föderalen Ebenen beschrieben. Zum wachsenden direktdemokratischen Bereich zählt Roth Bürger*innenbegehren und -entscheidungen, Volksabstimmungen sowie Bürger*innenhaushalte und -fonds. Als konsultative Beteiligung auf kommunaler Ebene bezeichnet der Autor die Vorbereitung der Parlamentsentscheidungen durch die Expertise betroffener Bürger*innen. Der vierte Bereich beinhaltet Proteste, Bürger*inneninitiativen und soziale Bewegungen, während im fünften Bereich laut Roth freiwilliges Engagement im kleinen Rahmen, beispielsweise in Vereinen und Bürger*innenstiftungen, mit dem Ziel der Prägung des Gemeinwesens und der Gestaltung im Kleinen vereint sind. Als abschließende sechste Kategorie nennt der Autor die Öffnung von Alltagsinstitutionen für demokratische Mitgestaltung, wobei Familien, Kindertagesstätten oder Schulen als Beispiele angeführt werden (Roth 2023, S. 16–17).

Bei all diesen Beteiligungsformen ist zu beachten, dass sie zum Großteil auf kommunaler Ebene angesiedelt sind (Achour und Gill 2023; Roth 2023).

3.2 Politische Partizipation:

Welche Deutungsmuster werden mit ihr verbunden?

Der Zuwachs politischer Beteiligungsmöglichkeiten ist im Kontext verschiedener Deutungsmuster betrachtbar. Zwei sich konträr gegenüberstehende Deutungsmuster beziehungsweise Perspektiven werden nachfolgend detaillierter beschrieben. Während sich der erste Teil mit der politischen Partizi-

pation als Mittel zum Empowerment befasst, widmet sich der zweite Teil der politischen Partizipation als Mittel des aristokratischen Machterhalts.

3.2.1 Politische Partizipation als Mittel zum Empowerment

Politisches Empowerment bezeichnet den Prozess der Übertragung verschiedener Machtelemente wie Ressourcen, Fähigkeiten und Positionen an diejenigen, die diese nicht besitzen, und erfordert die Einbeziehung in demokratische Entscheidungsprozesse (Budryte 2023). Aus dieser Perspektive heraus sollte ein Zugewinn politischer Partizipationsformen den unterrepräsentierten, folglich den sozioökonomisch unteren Schichten, zum Empowerment verhelfen. Die sogenannte „partizipatorische Revolution“ (Weßels 2021, S. 4) bezeichnet die Etablierung nicht institutionalisierter Partizipationsmöglichkeiten wie beispielsweise Demonstrationen oder Unterschriftensammlungen (Weßels 2021). Mit diesem Begriff lassen sich die zuvor beschriebenen historischen Entwicklungen politischer Beteiligungsformen beschreiben.

Quintelier und van Deth (2014) konnten ermitteln, dass politische Partizipation einen größeren Einfluss auf politische Einstellungen hat als umgekehrt. Unter Rückgriff auf Burkhalter et al. (2002) und McIntosh und Youniss (2010) resümieren sie in diesem Kontext, dass die Möglichkeiten politischer Partizipation erhöht werden sollten, um die Unterstützung demokratieaffiner Einstellungen und damit auch die Demokratie insgesamt zu fördern. Roth (2023) beschreibt zudem, dass auch seitens der Bevölkerung „der Wunsch nach mehr und wirksamer Beteiligung verstärkt und die Erwartungen an eine politische Partizipation über die repräsentativen Formen hinaus“ (Roth 2023, S. 16) gestiegen seien.

Die Erwartung, dass mehr Partizipation zu einer höheren Beteiligung aller, aber besonders der bis dato unterrepräsentierten Schichten führt, findet sich auch in der Diskussion um politische Bildung wieder.

Achour (2023) fordert, politische Bildung und Demokratiebildung solle „für alle und insbesondere für soziokulturell

benachteiligte Lernende qualitativ und quantitativ anspruchsvoll sein“ (Achour 2023, S. 42). Um die Abhängigkeit der Bildung von politischer Machtlosigkeit zu entkoppeln, dürfen laut Achour (2023) die Zugänge zu politischer und Demokratiebildung nicht nach soziokulturellem Hintergrund strukturell ungleich verteilt sein. Besonders Lernende, die aus sozial ausgegrenzten Familien stammen, sollten demnach nicht von politischer Bildung ausgegrenzt werden (Achour 2023).

Wie das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, Hg.) (2020) im 16. Kinder- und Jugendbericht betont, sieht die Bundesregierung es als „besondere Verantwortung von Politik, Fachpraxis und Gesellschaft“ (BMFSFJ (Hg.) 2020, S. 7) an, Lernende bei der Selbstpositionierung zu unterstützen. Weiterhin wird konkretisiert, dass politische Bildung das Repertoire politischer Handlungsmöglichkeiten, also Partizipationsformen, erweitert. In der Formulierung „Die Bundesregierung teilt die Ansicht des Berichts, dass politische Bildung mit politischer Beteiligung Hand in Hand gehen muss“ (BMFSFJ (Hg.) 2020, S. 14) wird die Relevanz politischer Partizipationsformen als Inhalt politischer Bildung explizit beschrieben.

Die Perspektive der politischen Partizipation als Mittel zum Empowerment wird zusammenfassend einerseits in den historischen Ausweitungen politischer Beteiligungsmöglichkeiten und andererseits im Kontext politischer Bildung besonders deutlich. Staat und Fachdidaktik stimmen darin überein, dass alle Menschen Partizipationsmöglichkeiten vermittelt bekommen sollten. Neben der implizit damit verbundenen Angleichung der Teilhabechancen sozial benachteiligter Schichten formuliert Achour (2023) explizit, besonders Lernenden aus ebendiesen Schichten qualitativ und quantitativ gute Bildung im Bereich von Politik und Demokratie zukommen zu lassen.

3.2.2 Politische Partizipation als Mittel des aristokratischen Machterhalts

Selk (2023) bezeichnet die aktuelle Realisierung politischer Beteiligung hingegen als *partizipative Governance*. Unter Rück-

griff auf Heinelt (2008) führt Selk Governance als ein Konzept ein, das die Organisation der Gesellschaft durch Koordinierung auf Basis von Verhandeln und Argumentieren horizontal, statt vertikal mit dem Staat an oberster Stelle, realisieren will. Die Eingrenzung des Konzeptes auf partizipative Governance rückt laut Selk Inklusion und Beteiligung in Form von Einbindung von Bürger*innen und zivilgesellschaftlichen Organisationen in den Fokus. Sie agieren als Stakeholder*innen in der Entscheidungsfindung mit. Hervorgehoben wird dabei, dass sich dieses Konzept vom Prinzip formaler Gleichheit abwendet, da die Bürger*innen in Netzwerke eingebunden sind und in diesen partizipieren, jedoch nicht zwangsläufig gleichwertige Stimmen innehaben.

Selk (2023) zeigt anhand einer Liste des für partizipative Governance zentralen Vertreters Fischer (2012), dass die Interessensdurchsetzung, wie im Rahmen der Definition politischer Partizipation beschrieben ein zentraler Aspekt ebendieser, keines der Ziele partizipativer Governance ist.

Beteiligungsmöglichkeiten, die diesem Konzept der partizipativen Governance folgen, haben in den letzten Jahren zugenommen (Selk 2023). Der Autor betont unter Rückgriff auf Dalton (2017) und Shipman et al. (2018), dass zugleich auch die Ungleichheit in stärker demokratisierten Ländern zugenommen hat, und kommt zu dem Schluss, dass ein Mehr an partizipativer Governance somit nicht zu einem Rückgang politischer und sozialer Ungleichheit geführt habe. Im Gegenteil sei durch die ungleiche Verteilung der Ressourcen und Fähigkeiten zur Nutzung der neuen Partizipationsmöglichkeiten die Wahrnehmung der theoretisch vorhandenen Beteiligungsformen sozial selektiv. Der Bildungsgrad wird in diesem Zusammenhang als Beteiligungsprädiktor genannt. Dalton (2017) kommt laut Selk (2023) zu dem Schluss, eine Ausweitung politischer Beteiligungsmöglichkeiten sei zwar positiv, vergrößere jedoch durch steigende soziale Ungleichheit und sinkende Wahlbeteiligung niedrigerer Schichten die Lücke zwischen politisch Armen und Reichen, auch hinsichtlich ihrer Repräsentation. Selk (2023) bezeichnet das Resultat dieser Entwicklung als Partizipationsaristokratie, in der Per-

sonen mit akademischer Ausbildung und höherem sozioökonomischem Status „übermäßigen politischen Einfluss“ (Selk 2023, S. 143) haben, mit Konstellationen partizipativer Governance besser umgehen können und sich selbst für bessere Bürger*innen halten als diejenigen, die hauptsächlich wählen. Selk führt außerdem aus, in Zukunft sei mit einer weiteren Verschärfung der Partizipationsaristokratie zu rechnen, aus der ein antipolitisches Bewusstsein und ein Frustrationsgefühl resultiere. In Kombination mit weiteren Merkmalen führt die Partizipationsaristokratie laut Selk (2023) schlussendlich zu einem Ende der Demokratie.

Partizipation kann insgesamt als sozial selektiv bezeichnet werden, da sie Menschen mit höherem Bildungsgrad oder sozioökonomischem Status bevorzugt (Blühdorn 2023). Schäfer (2015) ermittelt zudem, dass die Wahlbeteiligung zwischen den oberen und den unteren sozialen Schichten zugunsten der oberen Schichten variiert, wobei sich dieser Effekt bei alternativen Partizipationsformen noch verstärkt. Auch Achour und Gill (2023), Bielenberg (2023), Schneekloth und Albert (2019) sowie Weißels (2021) bestätigen unter Bezug auf Wahlbeteiligung und Partizipation in weiteren Bereichen eine Partizipationslücke zulasten von Menschen mit geringerem Bildungsgrad und sozioökonomischem Status.

Folglich geben die empirischen Erkenntnisse Selk (2023) dahingehend recht, dass eine Partizipationsaristokratie besteht. Inwiefern dies mit einem unweigerlichen Ende der Demokratie einhergeht, wird in der Literatur nicht beantwortet beziehungsweise thematisiert.

3.3 Politische Partizipation im schulischen Kontext

Im schulischen Kontext wird besonders Engagement und politisches Handeln innerhalb der Institution Schule, wie Engagement in der Schüler*innenvertretung oder in Schulkonferenzen, unter (politischer) Partizipation verstanden (Gessner 2022). Der dritte Satz des Beutelsbacher Konsenses geht über diese Auslegung hinaus:

Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein. (Wehling 1977, S. 180)

Gessner (2022) nennt zusätzlich das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung und die Kompetenz der politischen Handlungsfähigkeit als eng mit Partizipation verknüpft. Diese Arbeit fokussiert sich auf ebendieses weitergehende Verständnis politischer Partizipation, das im dritten Satz des Beutelsbacher Konsenses beschrieben und durch die Konzepte von Handlungsorientierung und -fähigkeit konkretisiert wird.

4 Politische Bildung

Im schulischen Kontext wird politische Partizipation vorrangig im Rahmen der politischen Bildung thematisiert. Die politische Bildung mit ihren Zielen und ihrer Bedeutung für die Individuen und die Demokratie werden nachfolgend erläutert.

Neben der Kindheit gilt die Jugendphase als Kristallisationspunkt der Entwicklung einer politischen Identität (Rippl et al. 2015). Sowohl politische Einstellungen (Hess und Torney 1967; Hooghe und Wilkenfeld 2008; Rippl et al. 2015) als auch Gewohnheiten politischer Partizipation (Campbell 2006; Plutzer 2002) entwickeln sich in diesem Alter noch, bleiben jedoch danach bis in das hohe Erwachsenenalter stabil (Rippl et al. 2015). Diese Lebensphase ist daher Schauplatz der Ambivalenz, die die Konzepte von Schule und politischer Bildung in demokratischen Staaten unausweichlich in sich vereinen: Auf der einen Seite steht die Emanzipation und Befähigung der Jugendlichen dazu, Entscheidungen zu treffen, Partizipationsformen zu erlernen und einen kritischen Umgang mit Informationen und politischen Zusammenhängen einzuüben (Rippl et al. 2015). Die Jugendphase ist in jeder Hinsicht entscheidend für die Entwicklung zu einem*r mündigen Bürger*in. Auf der anderen Seite steht die Nutzung dieser Entwicklungsphase durch den Staat, mit der Absicht, die Jugendlichen nach oder entgegen bestimmten Idealen zu erziehen. In diesem Sinne berichten Richter et al. (2017) von positiven Effekten früher Demokratieerfahrungen sowie politischer Bildung in Kindertagesstätten, und Achour (2020) hebt selbiges für Schulen hervor. Auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) betont, dass bereits im Kindesalter die Basis für demokratisches Verhalten geschaffen wird (BMFSFJ (Hg.) 2020). Weiterhin sollen sich die

mündigen Bürger*innen „mit den Grundwerten der Demokratie und den Menschenrechten identifizieren, gesellschaftliche und soziale Verantwortung übernehmen und sich für den Erhalt und die Entwicklung der Demokratie einsetzen“ (BMFSFJ (Hg.) 2020, S. 178).

Politische Bildung basiert auf der an Kant angelehnten Maxime, den Mut zu haben, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen (Kant 1784), und fördert die politische Urteilkraft der Lernenden in ihrer Rolle als demokratische Souveräne (Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2016). Die Lernenden sollen durch politische Bildung mit den „notwendigen kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen“ (Massing 2020, S. 173) ausgestattet werden, um am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Da die politische Bildung den Lernenden Demokratie mit den zugehörigen demokratischen Werten lehrt (Negt 2010), ist sie zwangsläufig von normativer Gestalt (Massing 2023) und somit nie neutral (Bielenberg 2023). Dies ist die eine Seite der oben angesprochenen Ambivalenz politischer Bildung.

Die andere Seite zielt auf die Erziehung der Lernenden zu mündigen Bürger*innen ab (BMFSFJ (Hg.) 2020), da eine Gesellschaft ohne mündige und selbstbestimmte Menschen nicht als verwirklichte Demokratie vorstellbar ist (Adorno 1966). Mündigkeit meint in diesem Kontext, dass sich die Lernenden jeweils als Individuen eigenständig, sachkompetent und interesseliebt mit Politik und Gesellschaft auseinandersetzen, an beidem partizipieren, ihre Rechte und Pflichten wahrnehmen, kritisch reflektieren, die die sie umgebenden Strukturen durchschauen, akzeptieren oder deren Veränderung anstreben und ihr selbstwirksames Handeln nachvollziehbar rechtfertigen (Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2016; Massing 2020). Auch Kritikfähigkeit, Entwicklung von Autonomie, Selbstreflexion der eigenen Mündigkeit, Verantwortung, Widerstand und Widerspruch soll im Rahmen der Mündigkeit erlernt werden (Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2016). Meyer-Heidemann (2020) beschreibt Mündigkeit kürzer: „Mündigkeit geht einher mit dem Streben nach Selbstbestimmung (Autonomie) und der Überwindung von Fremdbestim-

mung (Heteronomie)“ (Meyer-Heidemann 2020, S. 156). Erst durch diese Mündigkeit werden Bürger*innen demokratiefähig (Kenner und Lange 2020).

Da Demokratien darauf angewiesen sind, dass sich die Bürger*innen aktiv einbringen, ist politische Partizipation als Schlüsselbegriff für die politische Bildung zu bezeichnen (Bielenberg 2023). In diesem Sinne kann das Ziel politischer Bildung als die Befähigung der Lernenden „zur selbstbestimmten Teilhabe an unserer Gesellschaft, zur aktiven, verantwortungsvollen Mitgestaltung unserer Demokratie“ (Achour und Wagner 2019, S. 13) beschrieben werden. Die Befähigung zur Partizipation steht daher neben dem kritischen Denken und der Urteilskraft im Zentrum politischer Bildung (Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2016), die explizit alle Menschen bei der Herausbildung von Urteils- und Handlungskompetenz unterstützen soll und kein Elitenprojekt ist (Besand und Jugel 2015).

Meyer-Heidemann (2020) hebt dazu hervor, dass nur diejenigen als vollständig mündig gelten können, die nicht nur formal garantierte Rechte in Form von Beteiligungsmöglichkeiten haben, sondern diese auch nutzen.

Die schulische politische Bildung soll demzufolge alle Lernenden zu mündigen und an der Demokratie partizipierenden Bürger*innen erziehen. Wie aber passen dazu die Erkenntnisse von Schneekloth und Albert (2019), die herausstellen, dass politisches Interesse mit den angestrebten Schulabschlüssen der Lernenden im Zusammenhang steht, oder die Erkenntnis, dass für Jugendliche aus der unteren Schicht politisches Engagement nur für jeden vierten, in der oberen Schicht jedoch für jeden zweiten wichtig ist (Schneekloth 2019)? Wieso unterscheidet sich das politische Wissen der Lernenden verschiedener Schulformen bereits in der achten Klasse signifikant zugunsten der Gymnasiast*innen und zu lasten der Lernenden, die die Hauptschule besuchen (Abs und Hahn-Laudenberg 2017b)? Trägt Schule zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei?

5 Soziale Ungleichheit und Sozialstruktur Deutschlands

Soziale Ungleichheit stellt Demokratie und die für diese obligatorische politische Partizipation vor ein Problem, wenn Menschen verschiedener Schichten, Klassen oder Milieus weniger partizipieren oder weniger Partizipationschancen haben als Menschen anderer Schichten, Klassen oder Milieus. Daher stellt dieses Kapitel zuerst soziale Ungleichheit mit den historischen Lesarten der Klassen- und Schichtmodelle, sowie aktuelleren Modellierungen dar, um im Abschnitt *Sozialstruktur Deutschlands* explizit auf soziale Ungleichheiten in den Dimensionen *Bildung und Wissen, Einkommen und Vermögen* sowie *Partizipation* und deren Wechselwirkungen einzugehen. Relevant für die Betrachtung von sozialer Ungleichheit und Sozialstruktur ist auch die soziale Mobilität, auf die abschließend ebenfalls eingegangen wird.

5.1 Soziale Ungleichheit

Diese Arbeit folgt folgender Definition sozialer Ungleichheit:

Soziale Ungleichheit im weiteren Sinne liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden. (Kreckel 2004, S. 17).

Welche Güter als erstrebenswert gelten kann dabei zwischen Gesellschaften und zeitlichen Epochen variieren (Burzan 2010).

Soziale Ungleichheit wurde historisch in verschiedenartigen Modellen dargestellt. Im 19. Jahrhundert waren Modelle sozialer Klassen dominant, besonders bekannt nach Karl Marx. Diese Modelle teilten die Bevölkerung anhand ökonomischer Kriterien wie dem Besitz an Produktionsmitteln in Klassen ein, die wiederum zentrale Aspekte des Lebens der entsprechenden Individuen determinierten. Beispielhaft können an dieser Stelle die soziale Lage und Einstellungen, aber auch gesellschaftliche Machtverhältnisse genannt werden. Die unterschiedlichen Klassen stehen miteinander im Konflikt und treiben durch diesen den gesellschaftlichen Fortschritt an. Herrschaftsverhältnisse sind von zentralem Interesse (Burzan 2010).

Schichtmodelle sind ein weiterer Ansatz, um soziale Ungleichheit darzustellen. Sie ordnen die Individuen differenzierter auf Basis von mehr Kriterien zu. Neben dem Beruf können so auch Bildung oder Einkommen der Individuen mitberücksichtigt werden. Ein bekanntes Schichtmodell ist das Zwiebelmodell. Anhand der vollzogenen Schichtung können sich die Individuen selbst und gegenseitig zuordnen. Wie bei den Klassenmodellen werden auch bei Schichtmodellen die konkreten Handlungen der Individuen aus der Schichtzugehörigkeit abgeleitet und somit wird suggeriert, politische Präferenzen und andere Einstellungen seien durch diese Schicht-/Klassenzugehörigkeit determiniert (Burzan 2010).

Neuere Ansätze der Darstellung differenzieren die Zuordnungskriterien weiter aus und lösen sich teilweise von ökonomischen Faktoren als Hauptkriterien. In all diesen Modelltypen stellen Bildung und Beruf – trotz der höheren Schichtdurchlässigkeit und einer absolut gesehenen Lebensstandardverbesserung aller Bürger*innen – weiterhin einen Teil der zentralen Kriterien zur Zuordnung der Individuen in Klassen, Schichten oder Milieus dar. Über die verschiedenen Schwerpunkte der unterschiedlichen neueren Ansätze hinweg hat sich das Konzept des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1992)

als Determinante für die soziale Positionierung von Individuen innerhalb der Gesellschaft als relevant erwiesen (Burzan 2010).

5.2 Sozialstruktur Deutschlands

Die soziale Ungleichheit ist ein Teilgebiet der Sozialstruktur. Sozialstruktur selbst bezeichnet die Analyse der Struktur der Gesellschaft, was mit einer Zerlegung der Gesellschaft in als relevant erachtete Teilbereiche und einer anschließenden Analyse zwischen diesen Bereichen stabil bestehender Wechselbeziehungen und Wirkungszusammenhänge einhergeht (Geißler 2001). Mit Hilfe der Sozialstruktur lassen sich somit Abhängigkeiten zwischen sozialer Ungleichheit und anderen Determinanten der Gesellschaft sowie zwischen verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit ermitteln und darstellen.

Um die Vielzahl der Dimensionen sozialer Ungleichheit zu strukturieren, haben Huinink und Schröder (2019) diese, aufbauend auf der Einteilung von Hradil (1987), unter Betrachtung der damit verbundenen Bedürfnisse in ökonomische, wohlfahrtsstaatliche, soziale und emanzipatorische Dimensionsgruppen strukturiert. Da sich diese Arbeit thematisch mit der Darstellung politischer Partizipation in Schulbüchern befasst, wird an dieser Stelle eine Verengung auf die Dimensionen (*Aus-*)*Bildung und Wissen* sowie das damit verbundene *Einkommen* aus der ökonomischen Dimensionsgruppe und *Partizipation* aus der emanzipatorischen Dimensionsgruppe vorgenommen.

Bildung und Ausbildung werden als „außerordentlich wichtige, für beruflichen Erfolg und Wohlstand zentrale Ressource von Frauen und Männern“ (Huinink und Schröder 2019, S. 115) bezeichnet. Auch zertifizierten Bildungsabschlüssen wird eine zentrale Rolle zugeschrieben. Die Autoren beschreiben, dass die Bildungsexpansion nicht zu einem Abbau der Chancenungleichheit in der Bildungsbeteiligung geführt habe. Huinink und Schröder (2019) stellen dar, dass sich

der Anteil der Menschen mit Hauptschulabschluss von einem Drittel auf 20,5 Prozent reduziert hat, während der Anteil der Menschen mit Realschulabschluss fast gleich blieb und sich die Anzahl der Menschen mit (Fach-)Hochschulreife deutlich erhöhte. Verglichen wurden dabei im Jahr 2017 befragte Menschen im Alter von 25 bis 35 Jahren mit der Altersklasse 55 bis 65 Jahren auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt 2018a). Basierend auf Daten derselben Quelle kommen Huinink und Schröder (2019) zu dem Schluss, dass sich die Ungleichverteilung zwischen Männern und Frauen in Bezug auf Schulabschluss und Ausbildungsniveau angeglichen habe und Frauen die Männer in einigen Bereichen inzwischen übertreffen.

Einkommen und Vermögen werden von Huinink und Schröder (2019) als weitere elementare Einflussgröße sozialer Ungleichheit eingeführt. Die Autoren beschreiben, dass von dieser Dimension Einfluss auf materiellen wie immateriellen Wohlstand und eine Vielzahl weiterer Dimensionen sozialer Ungleichheit ausgehen. Huinink und Schröder stellen des Weiteren verschiedene Methoden zur Messung der Einkommensungleichheit dar. Anhand von Daten des Statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt 2018b, S. 17) führen sie die monatlichen Haushaltsnettoeinkommen aus dem Jahr 2013 in Deutschland in 500-Euro-Einkommensschritten auf. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass in dieser Darstellung die große Mehrheit linksseitig, also bei wenig Haushaltsnettoeinkommen, verortet ist. So verdienen beispielsweise 9,5 Prozent der Befragten zwischen 500 und 1.000 Euro und 13,4 Prozent zwischen 1.500 und 2.000 Euro im Monat, während 9,6 Prozent über 6.000 Euro verdienen (Huinink und Schröder 2019, S. 123; Statistisches Bundesamt 2018b, S. 17).

Eine weitere Darstellungsmöglichkeit sind Quintile. Bei dieser Methode werden die Nettoäquivalenzeinkommen von jeweils 20 Prozent der Gesamtbevölkerung umfassenden, nach Einkommensschwäche hierarchisierten Quintilsgruppen verglichen. So kann auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt 2018b, S. 20) gezeigt werden, dass die obersten 20 Prozent der Bevölkerung (5. Quintil) 36,4 Prozent des Nettoäquivalenzeinkommens erhalten, wäh-

rend die unteren 20 Prozent (1. Quintil) nur 8,9 Prozent des Nettoäquivalenzeinkommens bekommen. In Summe erhalten die 60 einkommensschwächsten Prozent der Bevölkerung mit 40,7 Prozent des Nettoäquivalenzeinkommens lediglich 3,6 Prozent weniger als die obersten 20 Prozent der Bevölkerung. Das oberste Quintil (5. Quintil) verdiente im beobachteten Zeitraum 4,1-mal so viel wie das einkommensschwächste Quintil (Statistisches Bundesamt 2018b, S. 20; Huinink und Schröder 2019, S. 125).

Beide Darstellungen zeigen deutlich, dass die Einkommen in Deutschland zulasten der unteren Schichten ungleich verteilt sind.

Mit diesen beiden Dimensionen in Zusammenhang stehend wird nachfolgend die politische Teilhabe der Bevölkerung als Dimension sozialer Ungleichheit thematisiert. Die bereits hervorgehobene Relevanz politischer Partizipation für die Demokratie sowie die Vielzahl politischer Beteiligungsformen stellen die Demokratie vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zur sozialen Ungleichheit vor ein Problem: Sowohl Menschen aus den unteren Einkommensniveaus als auch aus den unteren Bildungsniveaus partizipieren weniger und schätzen ihre Einflussmöglichkeiten niedriger ein als Menschen aus den höheren sozialen Schichten (Huinink und Schröder 2019; Engels 2008). Aktuellere Studien kommen zu identischen Ergebnissen: Die Partizipation in unterschiedlichen Beteiligungsformen ist durch soziale, kulturelle und ökonomische Faktoren bedingt (Bielenberg 2023) und es existieren Partizipationsunterschiede zwischen Menschen mit und ohne Hochschulbildung (Weßels 2021). Kenner (2023) sieht zudem politisches Interesse, Partizipationsbereitschaft und tatsächliches Engagement als unbestreitbar unter dem Einfluss des angestrebten Bildungsabschlusses stehend an, und Schneekloth und Albert (2019) konstatieren, dass niedrigere Bildungsposition und Herkunftsschicht mit höherer Politikverdrossenheit korrelieren. Starkes oder sehr starkes Interesse für Politik ist Weßels (2021) zufolge ebenfalls ein von Abiturient*innen dominiertes Themenfeld: Abiturient*innen liegen demzufolge mehr als 15 Prozent über dem Durchschnitt der Bevölkerung. Während gesamtgesellschaftlich ein historischer Höchstwert

in der Häufigkeit von Engagement für soziale oder politische Ziele sowie für andere Menschen existiert, ist das häufigste Engagement bei Gymnasiast*innen und Studierenden festzustellen (Schneekloth und Albert 2019).

5.3 Soziale Mobilität

Im Kontext sozialer Ungleichheit spielt soziale Mobilität ebenfalls eine zentrale Rolle. Soziale Mobilität beschreibt im Allgemeinen Veränderungen in ungleichheitsrelevanten Bereichen. Auf den sozialen Status bezogene Veränderungen werden als vertikale Mobilität bezeichnet. Diese ist wiederum in intragenerationelle und intergenerationelle Mobilität differenzierbar. Intragenerationelle Mobilität beschreibt dabei Auf- und Abstiege innerhalb des Lebens einer Person und wird auch als Karrieremobilität bezeichnet. Intergenerationelle Mobilität beschreibt hingegen Auf- und Abstiege zwischen einem Individuum und seinen Eltern. Eine weitere Unterkategorie sozialer Mobilität stellt die strukturelle Mobilität dar. Unter diesem Begriff werden Veränderungen auf struktureller Ebene, beispielsweise der Ausweitung des Dienstleistungssektors, geführt, die Individuen unabhängig von ihrem primären individuellen Willen zu Auf- oder Abstiegen bewegen. Unter relativer Mobilität wird ein Vergleich der absoluten Häufigkeit von Auf- und Abstiegen einer Gruppe mit denen einer anderen Gruppe verstanden. Sie würde beispielsweise bei mehr Aufstiegen von Frauen als Männern vorliegen (Hradil 2016).

Hradil (2016) sieht auf das Bildungssystem bezogene Chancengleichheit sowie berufsbezogene Leistungsgerechtigkeit in Deutschland als unverwirklichte Ziele an. Er führt weiterhin aus, dass die Selbstrekrutierung innerhalb sozialer Schichten und Gruppen nicht nur hoch ist, sondern sogar weiterwächst und sich somit ein Prozess sozialer Schließung etabliert hat und erweitert. Dem Autor zufolge werden soziale Gruppenzugehörigkeiten wie beispielsweise zum Beamtentum auf der einen und der Landwirtschaft auf der anderen Seite sozial vererbt.

6 Schule als Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheit

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt wurde, existieren in Deutschland verschiedene Dimensionen sozialer Ungleichheit. Die Schule als Institution, die von allen Lernenden für mindestens neun Jahre besucht werden muss, spielt in der Reproduktion sozialer Ungleichheit, also der sozialen Nicht-Mobilität, eine zentrale Rolle, auf die im Folgenden eingegangen werden wird. Zu Beginn werden Grundlagen der Reproduktion sozialer Ungleichheit anhand von Pierre Bourdieu dargestellt, um das vorherige Kapitel für den schulischen Kontext zu konkretisieren. Dabei wird auch auf mögliche Faktoren der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule eingegangen. Eine hervorgehobene Stellung spielt dabei der fachfremde Unterricht, der aufgrund der signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen im Bereich der politischen Bildung im Detail erläutert wird.

6.1 Bourdieu als theoretische Grundlage der Reproduktion sozialer Ungleichheit

Bourdieu (2022) beschreibt, dass über den Bildungsweg durch Schule und Hochschulstudium hinweg Exklusionsmechanismen existieren, die Angehörige verschiedener gesellschaftlicher Klassen unterschiedlich hart treffen. Als Beispiel werden ungleich verteilte Zugangschancen zum Hochschulstudium angeführt (Bourdieu 2022, S. 250). Das *Vererben* von Bildungsabschlüssen stellt eine weitere Beobachtung Bourdieus dar: Ihm zufolge weisen die Bildungsabschlüsse der Eltern und Großeltern den stärksten Zusammenhang zum Bildungs-

erfolg des Kindes auf (Bourdieu 2022). Das kulturelle Kapital trägt insbesondere in Form der Bildung und Sprache zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Institution Schule bei: Wissen über den Ablauf der gymnasialen Schullaufbahn oder das universitäre Leben ist beispielsweise ungleich verteilt. Während bei Lernenden, die aus Haushalten kommen, in denen bereits die Eltern studierten, dieses Wissen dort implizit weitergegeben wird, können Eltern mit einem nicht-gymnasialen Schulabschluss das Wissen selbst nicht haben und somit auch nicht weitergeben. Das gilt ebenso für Gewohnheiten, Sprachverständnis und Fähigkeiten, die zwischen sozialen Schichten ungleich verteilt sind. Durch die Gleichbehandlung der Lernenden trotz sozial unterschiedlicher Voraussetzungen reproduziert sich die soziale Ungleichheit (Bourdieu 2022).

Diese Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Institution Schule liegt auch weiterhin vor (Böttcher 2021). Sie ist in unterschiedlichen Faktoren wie der sozial ungleichen Leistungsbewertung (Agirdag et al. 2013), Leistungserwartung (Lehmann und Peek 1997; Lehmann et al. 2002) und der Reproduktion gesellschaftlicher Stereotype (Behrmann 2021; Müller und Stanat 2006) begründet, wobei die beiden letzten Aspekte *self-fulfilling prophecies* begünstigen, die zur Reproduktion führen. Auch die Verwendung von mittelschicht-affinen Sprachcodes in Tests kann die Reproduktion sozialer Ungleichheit begünstigen. Sie führt dazu, dass die Aufgaben von Menschen aus unteren Schichten zuerst in ihre eigenen Sprachcodes übersetzt werden müssen, was zu zeitlichen Nachteilen sowie falschen Interpretationen der Aufgabenstellung führen kann (van de Vijver 1998).

Neben diesen lehrkraftabhängigen Faktoren ist für diese Arbeit besonders der Faktor der frühen Segregation in unterschiedliche Schulformen in Kombination mit ungleichen Lerninhalten zwischen den Schulformen, die zu unterschiedlichen Lernständen führen (Solga und Dombrowski 2009), von Relevanz. Dies rechtfertigt den Vergleich der Lerninhalte der Schulformen und führt zu der Frage, wieso bestimmte Lerninhalte in gewissen Schulformen vermittelt und in anderen Schulformen nicht vermittelt werden. Unterstützt wird

dieser Schluss durch die Erkenntnis von Maaz et al. (2010), dass sozial bedingte Unterschiede eher zwischen den unterschiedlichen Schulformen begründet liegen als innerhalb der einzelnen Schulformen. Innerhalb letzterer sind demzufolge keine systematischen Benachteiligungen sozial Schwacher nachweisbar. Um die Unterschiede zwischen den Schulformen zu analysieren, stellt der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte eine Möglichkeit dar.

6.2 Reproduktion sozialer Ungleichheit durch fachfremden Politikunterricht

Im Unterricht gilt die Lehrkraft als starker Einflussfaktor für die Unterrichtsqualität. Porsch (2016) zufolge determinieren besonders die Persönlichkeit und die Expertise der Lehrkräfte die Unterrichtsqualität. Baumert und Kunter (2011b) fügen dem hinzu, dass fachliches und fachdidaktisches Wissen ebenfalls einen indirekten beziehungsweise direkten Einfluss auf die Qualität des Unterrichts haben. Hervorzuheben ist zudem, dass die in der Ausbildung erworbenen professionellen Kompetenzen sowie fachspezifische und -übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte erfolgreiches schulisches Lernen bedingen (Baumert und Kunter 2011a).

Fachfremder Unterricht, das heißt Unterricht, der von Lehrkräften erteilt wird, die keine formalen Qualifikationen oder keine Lehrbefähigung für das entsprechende Schulfach besitzen (Porsch 2016), reduziert die Unterrichtsqualität. Er erreicht bei den Lernenden geringere Lerneffekte (Terhart 2014) sowie geringere Leistungen (Richter et al. 2013; Richter et al. 2012) und führt zu schlechterer Förderung leistungsschwacher Lernender (Porsch 2016; Richter et al. 2012; Du Plessis 2013). Auch Schwierigkeiten im Klassenmanagement (Du Plessis 2013) und eine eingeschränkte Methodenvielfalt (Hammel 2011) können die Folge fachfremd unterrichtender Lehrkräfte sein. Fehlende Überzeugungen von dem entsprechenden Fach oder dem Unterrichtsgegenstand können die Unterrichtsgestaltung ebenfalls beeinflussen (Bosse und Törner

2013, 2014). Fachfremd unterrichtende Lehrkräfte schätzen zudem selbst ihr unterrichtliches Handeln und ihr fachbezogenes Wissen häufig als unzureichend ein (Bosse und Törner 2013; Hammel 2011; Hobbs 2012), was oftmals zu geringeren selbstbezogenen Überzeugungen führt (Du Plessis et al. 2014; Hobbs 2012; Porsch und Wendt 2015) und somit ebenfalls das unterrichtliche Handeln beeinflusst.

Das Schulfach Politik wurde 2017 in Nordrhein-Westfalen an Hauptschulen zu 85,6 Prozent, an Realschulen zu 62,7 Prozent und an Gymnasien zu 27,2 Prozent fachfremd unterrichtet (Lange 2018). Für das Schuljahr 2020/21 hat sich der Anteil fachfremden Unterrichts an Hauptschulen zwar auf 80,7 Prozent und an Realschulen auf 58,3 Prozent reduziert, für Gymnasien lag aber ebenfalls eine Reduktion auf 23,2 Prozent vor (MSB NRW 2022), sodass sich der Abstand zwischen den betrachteten Schulformen nur marginal verändert (Hauptschule -4,9; Realschule -4,4; Gymnasium -4,0 Prozent). Für das Schuljahr 2022/23 existiert kein Eintrag für das Fach Politik (MSB NRW 2023). Werden diese Daten mit den zuvor dargestellten Erkenntnissen über die Folgen fachfremden Unterrichts in Beziehung gesetzt, wird deutlich, dass der Politikunterricht besonders an Hauptschulen, aber auch an Realschulen, von signifikant schlechterer Qualität sein dürfte als an Gymnasien.

7 Schulbücher als Einflussmöglichkeiten des Staates

Nachdem einige Faktoren der Unterrichtspraxis hinsichtlich der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Institution Schule beschrieben wurden, wird sich dieses Kapitel dem Schulbuch als Einflussmedium des Staates widmen.

Durch die in Deutschland existierende Schulpflicht bis zum Abschluss der neunten Klasse erhalten die Bundes- beziehungsweise die Landesregierungen zwar nicht die Möglichkeit, den Jugendlichen grundlegende Werte, Einstellungen und Inhalte direkt *einzutrichern*, die Regierungen können Werte, Einstellungen und Inhalte jedoch durch Vorschriften in Form verpflichtender (Kern-)Lehrpläne thematisieren lassen. Durch das Festlegen des Lehrplans für die verschiedenen Schulformen entscheiden die Landesregierungen darüber, welche Inhalte, Werte, Normen und Deutungsmuster die Jugendlichen der verschiedenen Schulformen erlernen sollen.

Darüber hinaus lassen die Regierungen oder ihnen unterstellte Behörden die Schulbücher aufgrund ihres Inhalts zur Nutzung in der Schule zu. Die Inhalte der Schulbücher stellen einerseits Wissen, andererseits jedoch auch einen Umgang mit diesem Wissen, zum Beispiel durch zugehörige Aufgaben, zur Verfügung und werden von den Lernenden als objektiv und korrekt angesehen (Müller-Mathis und Wohnig 2017). Ritter spricht in diesem Zuge von Schulbüchern als „Träger eines gesellschaftlichen common sense [...]“ (Ritter 2017, S. 69). Auf diese Art und Weise „trägt das Schulbuch nicht nur zur Reflexion, sondern auch zur Konstitution der Welt bei“ (Wohnig 2017, S. 12). Da Schulbücher von den entsprechenden Landesregierungen zugelassen werden müssen, damit sie im Un-

terricht verwendet werden dürfen, beeinflusst der Staat durch die Zulassung der Bücher und die diesen zugrundeliegenden (Kern-)Lehrpläne die Inhalte, die die Lernenden lernen und für wahr halten (Lässig 2010). Durch diese Definition der als wichtig erachteten Inhalte spricht Wohnig von einem „Instrument politischer Einflussnahme und sozialer Steuerung durch den Staat“ (Wohnig 2017, S. 18), was wiederum „auf Strukturen politischer Herrschaft und auf kulturelle Hegemonien“ hinauslaufe (Wohnig 2017, S. 18). Auch Sleeter und Grant (2011) sehen Schulbuchwissen als durch hegemoniale Machtkonstellationen hervorgebracht an.

Schulbücher nehmen folglich einerseits eine zentrale Rolle im Unterricht und andererseits in den staatlichen Regulierungen der Lerninhalte ein. Sie sind für die Lernenden Quelle faktischen Wissens und die in ihnen vermittelten Darstellungen von Menschen und Stereotypen werden tendenziell als wahr übernommen.

8 Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes

Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes umfasst in dieser Arbeit eine Vielzahl verschiedener, jedoch miteinander verwobener Themengebiete. Aus der Zusammenfassung dieser Erkenntnisse ergibt sich der Bedarf und die Relevanz der im zweiten Teil dieser Arbeit erfolgenden Schulbuchanalyse. Die Herleitung dieser Relevanz und Begründung anhand der Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse erfolgt in diesem Kapitel.

Demokratie als Herrschaftsform legitimiert sich per Definition über die Herrschaft des Volkes. Auch wenn die Art und Weise der Ausübung dieser Herrschaft sowohl in der Theorie als auch in der Praxis variiert, stellen Wahlen einen Minimalkonsens dar, der um andere Beteiligungsmöglichkeiten erweitert werden kann. In jeder Demokratie bleibt politische Partizipation als „aktive Praxis von Demokratie durch die Subjekte“ (Knauer und Sturzenhecker 2005, S. 68) ein Kernelement der Herrschaftsform und ihrer Legitimation. Soziale Ungleichheit, die, in ihren unterschiedlichen Dimensionen begründet, schlussendlich in eine ungleiche politische Partizipation mündet, stellt ein zentrales Problem der Verwirklichung gleicher Beteiligung aller Menschen dar. Wird diese soziale Ungleichheit durch mangelnde soziale Mobilität, gleichbedeutend mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit, nicht ausgeglichen, verstärken sich die Ungleichheiten. Die Institution Schule nimmt eine wichtige Rolle in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ein und könnte, bezogen auf soziale Ungleichheit, ausgleichend wirken. Unter Betrachtung der geschilderten, soziale Ungleichheit begünstigenden Faktoren kann sich jedoch im Gegenteil folgenden Aussagen

angeschlossen werden: In der Institution Schule (Berkemeyer et al. 2019) sowie in der politischen Bildung (Achour und Wagner 2019; Roth 2016; Zurstrassen 2022) existieren Prozesse institutioneller Diskriminierung, mit denen die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der politischen Bildung und Partizipation einhergehen (Zurstrassen 2022). Unter Bezug auf Schmiederer (1977), Abs und Hahn-Laudenberg (2017a) und Bacia und Abs (2017) beschreibt Zurstrassen (2022) außerdem, dass sich die institutionelle Diskriminierung auch in der Zielrichtung der politischen Bildung an unterschiedlichen Schulformen widerspiegeln. So existiere an Hauptschulen vorrangig eine konservative Didaktikausrichtung mit Fokus auf die Arbeitswelt und geringer Thematisierung politischer Themengebiete, während an Gymnasien eine Vorbereitung auf eine demokratische Bürger*innenrolle inklusive Interessenvertretung und Mitverantwortung für politische, soziale und ökonomische Gesellschaftsaspekte existiere (Zurstrassen 2022, S. 225), die einer kritisch-emanzipativen Didaktikrichtung nahe steht. Während zu einigen Faktoren der Reproduktion sozialer und politischer Ungleichheit im Rahmen dieser Arbeit Literatur dargestellt werden konnte, stellen die Lerninhalte der einzelnen Schulformen einen weißen Fleck in der Literatur dar. Die Lerninhalte, die sich laut Solga und Dombrowski (2009) zwischen verschiedenen Schulformen unterscheiden, lassen sich potenziell an den von staatlicher Stelle zugelassenen Schulbüchern ermitteln. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden zweiten Teil dieser Arbeit eine Schulbuchanalyse zur Darstellung politischer Partizipation in Schulbüchern verschiedener Schulformen erfolgen.

9 Schulbuchanalyse

Im vorherigen Teil dieser Arbeit wurde deutlich, dass soziale Ungleichheit in der Institution Schule existiert, besonders große Unterschiede jedoch zwischen den Schulformen und nicht innerhalb dieser vorliegen. Neben dem Anteil fachfremden Unterrichts bietet sich zum Vergleich der Schulformen besonders eine Analyse der Inhalte an. Da die von den Landesregierungen in Auftrag gegebenen Kernlehrpläne zwar Themen nennen, in der Ausgestaltung der Inhalte jedoch nicht viel Analysepotenzial beinhalten und zudem mit den Lernenden nicht direkt in Kontakt kommen, bieten sich Schulbücher als Analysegegenstand an. Schulbücher können hinsichtlich vieler Details wie beispielsweise der Darstellung, der Konnotation, der Häufigkeit des Auftretens von Inhalten und Interessen oder der Art der Adressierung der Lernenden analysiert werden. Mit Hilfe einer Schulbuchanalyse können Unterschiede zwischen den Inhalten unterschiedlicher Schulformen umfangreich erfasst werden. Da eine Gleichheit politischer Beteiligung für die Repräsentation aller Schichten und somit eine gerechte demokratische Entscheidungsfindung von elementarer Bedeutung ist (siehe oben), soll in dieser Arbeit die Darstellung politischer Partizipation in Schulbüchern der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums analysiert und verglichen werden.

Nach einer Beschreibung der zur Analyse verwendeten Methodologie werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Dies erfolgt durch Vergleiche der analysierten Schulbücher anhand der im Rahmen der qualitativen Analyse ermittelten Analysekatogorien. Zu jeder Analysekatogorie werden die analysierten Schulbücher im Sinne der Übersichtlichkeit auf einer Achse zwischen zwei katogoriespezifischen Polen ein-

geordnet dargestellt. Eine Gesamtübersicht über alle diese Achsendarstellungen inklusive Einordnung dieser schließt die Präsentation der Ergebnisse ab. Nachdem diese im Anschluss in einer Diskussion eingeordnet werden, folgt ein abschließendes Gesamtfazit zu dieser Arbeit.

9.1 Methodologie

Das Vorgehen der Studie orientiert sich einerseits an der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Reiner Keller (2011) und andererseits an Wohnig (2017) und Wesle (2017), die die wissenssoziologische Diskursanalyse auf Schulbücher angewandt haben. Die Auswahl der zu analysierenden Schulbücher wurde folgendermaßen realisiert: Zum Zweck dieser Arbeit sollen Schulbücher der Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium im Fachbereich Politik verglichen werden. Da der Rahmen dieser Arbeit begrenzt ist, wurde die Schulbuchanzahl pro Schulform auf maximal zwei Bücher und somit die Gesamtanzahl auf maximal sechs Schulbücher festgelegt, die sich gleichmäßig auf die drei zu analysierenden Schulformen aufteilen. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Schulformen zu gewährleisten, werden für das Gymnasium keine Schulbücher der Sekundarstufe II verwendet. Stattdessen wird pro Schulform jeweils ein Schulbuch aus den Klassen fünf und sechs und ein Buch aus den Klassen sieben und acht ausgewählt.

Nachdem die Anzahl der zu analysierenden Schulbücher festgelegt wurde, erfolgte eine Analyse der Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen für die Fächer Wirtschaft-Politik (Gymnasium), Politik (Realschule) und Gesellschaftslehre (Hauptschule). Bei letzterem wurde nur der Teilbereich Politik betrachtet.

Im Kernlehrplan für das Gymnasium ist das Inhaltsfeld 2 (Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie) mit dem inhaltlichen Schwerpunkt *Formen demokratischer Beteiligung in Schule und Stadt/Gemeinde unter Berücksichtigung von Institutionen, Akteuren und Prozessen* (Ministerium für Schule

und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, S. 21) als für diese Arbeit relevant ermittelt worden. Auch die anderen Schwerpunkte dieses Inhaltsfeldes können je nach Ausgestaltung relevant sein; der zuvor aufgeführte Schwerpunkt ist jedoch durch die explizite Nennung von Beteiligungsmöglichkeiten jedoch am relevantesten. Der Realschul-Kernlehrplan sieht dieselben inhaltlichen Schwerpunkte im Inhaltsfeld 1 (Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie) vor (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020). Im Lehrplan für Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen enthält Inhaltsfeld 1 (Leben in der Demokratie) unter anderem den in den anderen beiden Schulformen bereits beschriebenen relevanten inhaltlichen Schwerpunkt. Die anderen inhaltlichen Schwerpunkte des Inhaltsfeldes unterscheiden sich teilweise von denen der anderen Schulformen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022).

Unter <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/VZL/lernmittel> können die vom entsprechenden Ministerium für NRW zugelassenen Lernmittel eingesehen werden. Für das Gymnasium in der Sekundarstufe I sind jeweils Bücher der Verlage C.C. Buchner, Cornelsen und Westermann Bildungsmedien aufgeführt. Für die Realschule sind neben Büchern dieser Verlage zusätzlich Bücher des Ernst Klett Verlags gelistet. Für Hauptschulen existieren für Politik im Lernbereich Gesellschaftslehre ausschließlich Einträge des Cornelsen Verlags.

Aufgrund der Beispiele für schulinterne Lehrpläne, die auf der Seite <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i> für die jeweiligen Schulformen und -fächer zu finden sind, wird festgelegt, dass Schulbücher aus den Klassenstufen fünf/sechs und sieben/acht analysiert werden sollen. Da für die Hauptschule für diese Klassenstufen jeweils nur ein Buch in der genannten Liste des nordrhein-westfälischen Bildungsministeriums aufgeführt wurde, werden zur Analyse für die Hauptschule die Bücher *Menschen, Zeiten, Räume 1* und *Menschen, Zeiten, Räume 2* des Cornelsen Verlags ausgewählt. Um Unterschiede zwischen den Schulformen aufgrund verschiedener Verlage auszuschließen, wird somit auch für die

Realschule und das Gymnasium jeweils ein Buch des Cornelsen Verlags ausgewählt. Um andererseits zu verhindern, dass Rückschlüsse gezogen werden, die auf eine mögliche politische Tendenz des Verlags zurückzuführen sind, wird für die Realschule und das Gymnasium zudem jeweils ein Buch des C. C. Buchner Verlags analysiert. Für die Hauptschule ist die Analyse von Büchern eines anderen Verlags aufgrund der oben aufgeführten Gründe nicht möglich.

Eine Schwierigkeit in der Auswahl und dem Vergleich der Schulbücher für diese Arbeit besteht darin, dass die Schulbücher für die Hauptschule laut der im vorherigen Absatz genannten Internetseite des Schulministeriums zwar in den Jahren 2022 und 2023 veröffentlicht wurden, in den verlinkten Schulbüchern selbst jedoch im Impressum jeweils das Jahr 2020 als Jahr des Copyrights aufgeführt ist (Figge et al. 2020a, S. 2; Figge et al. 2020c, S. 2; Figge et al. 2020b, S. 2). Da der neue Kernlehrplan des Faches Gesellschaftslehre an Hauptschulen ab dem Schuljahr 2022/23 gilt (QUA-LiS NRW 2024b), ist an dieser Stelle nicht transparent, an welchem Kernlehrplan sich die Bücher orientieren. Während die Auflistung der Lehrmittel des Schulministeriums durch die Veröffentlichungsjahre 2022 und 2023 nahelegt, dass sich die Schulbücher nach dem neuen Kernlehrplan richten, spricht das Copyright-Jahr 2020 in den Büchern selbst dafür, dass sich die Bücher nach dem vorherigen Kernlehrplan aus dem Jahr 2011 richten.

Die in Frage kommenden Schulbücher der Realschule erschienen laut Copyright-Angabe im Impressum der Schulbücher frühestens im Jahr 2020 (Hansen et al. 2020, S. 2, 2022, S. 2; Hansen et al. 2023, S. 2; Brandt et al. 2021, S. 2; Brandt et al. 2022, S. 2; Brandt et al. 2023, S. 2), sodass davon ausgegangen werden kann, dass sich diese Schulbücher am neuen Realschul-Kernlehrplan orientieren, der ab dem Schuljahr 2020/21 gilt (QUA-LiS NRW 2024c).

Der neue Kernlehrplan Wirtschaft-Politik für das Gymnasium gilt ab dem Schuljahr 2019/20 (QUA-LiS NRW 2024a). Auch für diese Schulform liegt das Copyright-Jahr der in Betracht gezogenen Schulbücher bei frühestens 2019 (Dieckmann et al. 2019, S. 2; Dieckmann und Lindner 2020, S. 2;

Dieckmann und Kißling 2022, S. 2; Rau et al. 2019; Rau und Willfahrt 2020, 2021), weshalb davon auszugehen ist, dass diese Schulbücher sich alle am ab dem Schuljahr 2019/20 geltenden Kernlehrplan orientieren.

Im Anschluss an diese Grobauswahl der Schulbuchverlage und -reihen wurden alle in Frage kommenden Bücher auf Inhalte hin untersucht, die das Thema politische Partizipation behandeln. Für die Hauptschule fällt die Wahl auf die Bücher *Menschen, Zeiten, Räume 1* für die Klasse fünf oder sechs (Figge et al. 2020a) sowie auf den Folgeband *Menschen, Zeiten, Räume 2* für die Klasse sieben beziehungsweise acht (Figge et al. 2020c). Für die Realschule werden für die Jahrgangsstufe fünf/sechs das Buch *Wirtschaft und Politik 5/6* des Cornelsen Verlags (Brandt et al. 2021) sowie für die Jahrgangsstufen sieben oder acht das Buch *#Politik Band 7/8* des C. C. Buchner Verlags (Hansen et al. 2022) ausgewählt. Neben der Durchschau der Inhalte der Bücher liegt diese Auswahl besonders darin begründet, dass das Buch des Cornelsen Verlags für die fünfte Klasse dasselbe Beispiel zum Thema politische Partizipation nutzt wie das Hauptschulschulbuch desselben Verlags, was einen direkten Vergleich ermöglicht. Für das Gymnasium werden die Bücher *Politik & Co 5/6* des C. C. Buchner Verlags (Dieckmann et al. 2019) und *Politik entdecken 1* des Cornelsen Verlags (Rau et al. 2019) ausgewählt. Ein konsequent verwendetes Beispiel wie der Bau oder die Schließung einer Freizeiteinrichtung bei Wesle (2017) konnte in den für diese Arbeit in Frage kommenden Büchern nicht ausgemacht werden, sodass die Auswahl der Bücher keine inhaltliche Verengung der Thematik vornimmt.

Aus diesen Büchern werden jeweils Passagen ausgewählt, die politische Partizipation thematisieren. Im Sinne des dritten Satzes des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977) sowie der daran anschließenden Handlungsorientierung und politischen Handlungsfähigkeit Gessner (2022) werden Schulbuchtexte und -aufgaben, die sich ausschließlich mit innerschulischem Engagement in Form von beispielsweise Schüler*innenvertretungen oder dem Amt als Klassensprecher*in befassen, in dieser Arbeit nicht in die

Analyse miteinbezogen. Stattdessen steht, wie bei Gessner (2022) und Wehling (1977), die Ermächtigung der Lernenden zu politischem Handeln im Vordergrund.

Die zur Analyse herangezogenen Passagen umfassen bei Wohnig (2017) jeweils eine bis sechs Seiten und bei Wesle (2017) jeweils zwei bis acht Seiten. Diese Arbeit orientiert sich an diesen beiden Studien, weist aber einen weiter gefassten Analysegegenstand auf. Während sich beispielsweise Wesle (2017) in ihrer Analyse zu Mündigkeit und Partizipation auf die Schließung oder den Bau einer kommunalen Freizeiteinrichtung beschränkt, da dieses Thema in allen von ihr analysierten Schulbüchern enthalten ist, befasst sich diese Arbeit mit der Darstellung politischer Partizipation im Allgemeinen. Um einen umfassenden Eindruck von der Darstellung politischer Partizipation in Schulbüchern bekommen zu können, wird eine größere Passagenlänge festgelegt als bei Wesle (2017) und Wohnig (2017). Die in dieser Arbeit zum Korpus hinzugefügten Passagen umfassen zwischen vier und elf Seiten, wobei die meisten Passagen sieben bis neun Seiten umfassen und Minimum und Maximum Ausnahmen darstellen. Im Anschluss wurde eine Feinanalyse der Passagen durchgeführt. Hierzu wurden die Passagen mehrmals gelesen und die Inhalte paraphrasiert, um anschließend die Phänomenstruktur für das Phänomen politische Partizipation erstellen zu können. Der Begriff Phänomenstruktur bedeutet nach Keller, „dass Diskurse in der Konstitution ihres referenziellen Bezugs (also ihres ‚Themas‘) unterschiedliche Elemente benennen und zu einer spezifischen Gestalt der Phänomenkonstitution, einer Problemstruktur oder -konstellation verbinden“ (Keller 2011, S. 103).

Im Rahmen der Analyse der sechs Schulbücher konnten vier Diskursbausteine herausgestellt werden: Behandelte Partizipationsformen, Repräsentation von Kindern und Jugendlichen in den Schulbuchtexten, Gestaltung der Arbeitsaufträge der Lernenden und Adressat*innen der Schulbuchtexte. Die Paraphrasierungen, die den jeweiligen Diskursbausteinen zugeordnet werden konnten, wurden einer weiteren Feinanalyse

unterzogen, um über einzelne Schulbücher hinweg wiederkehrende Muster identifizieren zu können.

9.2 Einordnung der Schulbücher in wiederkehrende Muster

Im Laufe der Analyse der Schulbuchsequenzen konnten über die Diskursbausteine hinweg zwei Muster rekonstruiert werden, die die Schulbücher nach der Darstellung politischer Partizipation in zwei Gruppen aufteilen. Eine Hälfte der analysierten Schulbücher kann in Bezug auf politische Partizipation als emanzipativ, weitgefasst, aktivierend und motivierend beschrieben werden. Die andere Hälfte der Schulbücher ist, bezogen auf die Darstellung politischer Partizipation, als konservativ, verengt, passiv und mitunter demotivierend zu beschreiben. Die Bücher, die in dieser Arbeit analysiert wurden, lassen sich z. Tl. nicht vollständig einer der beiden zuvor beschriebenen Muster zuordnen. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn ein Buch in einem Diskursbaustein weit von der sonstigen Tendenz abweicht. Die Tendenzen können aber dennoch als eindeutig beschrieben werden. An den Stellen, an denen Abweichungen vorliegen, wird im Verlaufe der Präsentation der Analyseergebnisse darauf hingewiesen.

Die Diskursbausteine bestehen jeweils aus ein bis zwei Teilaspekten, die wiederum jeweils als Antagonismus zwischen den beiden Mustern *emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend* und *konservativ, verengt, passiv, demotivierend* aufgeführt werden.

emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend	konservativ, verengt, passiv, demotivierend
Behandelte Partizipationsformen	
Breites Spektrum an Partizipationsformen	Verengung auf Wahlen und Parteien
Politische Partizipationsformen	Gesellschaftliche Partizipationsformen
Repräsentation von Kindern und Jugendlichen in den Schulbuchtexten	
Kinder in Texten repräsentiert	Kinder in Texten nicht repräsentiert
Repräsentierte Kinder sind politisch aktiv	Repräsentierte Kinder sind nicht politisch aktiv
Gestaltung der Arbeitsaufträge der Lernenden	
Forderung konkreter politischer Partizipation	Keine Forderung konkreter politischer Partizipation
Anbahnung konkreter politischer Partizipation	Keine Anbahnung konkreter politischer Partizipation
Adressat*innen der Schulbuchtexte	
Direkte Adressierung der Lernenden	Keine direkte/indirekte Adressierung der Lernenden

Abb. 1: Im Rahmen der Arbeit rekonstruierte Diskursbausteine und Schwerpunkte zugeordnet zu rekonstruierten Mustern

Nachfolgend werden die Teilaspekte der Diskursbausteine mit den Erkenntnissen der jeweiligen Analyse dargestellt. In diesem Rahmen werden pro Teilaspekt die zugehörigen Analyseergebnisse jedes Schulbuches dargestellt und eine Verortung zwischen zwei Polen oder Extremwerten vorgenommen. Die Extremwerte stellen die Ausprägung der Teilaspekte der jeweiligen rekonstruierten Muster *emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend* beziehungsweise *konservativ, verengt, passiv, demotivierend* dar. Beispielsweise werden die Schulbücher im ersten Teilaspekt des ersten Diskursbausteins zwischen den Polen *Breites Spektrum an Partizipationsformen* und *Verengung auf Wahlen und Parteien* eingeordnet. Die Einordnung erfolgt auf Basis der Analyseergebnisse und wird anhand einer Linie, die die beiden relevanten Extrempunkte verbindet, visualisiert. Die Schulbücher werden jeweils auf Basis der Analyseergebnisse auf dieser Linie eingeordnet. Um die Lesbarkeit der Abbildung zu bewahren, werden dazu nicht die Schulbuchnamen, sondern Abkürzungen verwendet: Das Buch *Menschen, Zeiten, Räume 1* der Jahrgangsstufen fünf und sechs der Hauptschule (Figge et al. 2020a) wird mit *HS 5/6*, das Folgebuch *Menschen, Zeiten, Räume 2* der Klassenstufen sieben und acht (Figge et al. 2020c) mit *HS 7/8* abgekürzt.

Für die Realschule wird das Buch der fünften und sechsten Klasse *Wirtschaft und Politik 1* (Brandt et al. 2021) mit RS 5/6 und das Schulbuch *#Politik Band 7/8* (Hansen et al. 2022) der Klassen sieben und acht mit RS 7/8 abgekürzt. Während das Gymnasialschulbuch der Stufen fünf und sechs, *Politik & Co 5/6* (Dieckmann et al. 2019), mit *Gym 5/6* abgekürzt wird, wird *Politik entdecken 2* (Rau und Willfahrt 2020) mit *Gym 7/8* abgekürzt.

9.2.1 Breites Spektrum an Partizipationsformen vs. Verengung auf Wahlen und Parteien

Für die Analyse der Darstellung politischer Partizipation nehmen die im Schulbuch thematisierten Partizipationsformen eine zentrale Rolle ein. In diesem Teilaspekt des Diskursbausteins *Behandelte Partizipationsformen* werden die Schulbücher auf die Anzahl und die Art der Beteiligungsformen hin analysiert.

Das Hauptschulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 1* für die Klassenstufen fünf und sechs (Figge et al. 2020a) benennt drei Mal ein Kinder- und Jugendparlament (im Folgenden *KiJuPa*), zwei Mal Sportvereine und die Freiwillige- beziehungsweise Jugendfeuerwehr und jeweils einmal das Sammeln von Unterschriften, Greenpeace, Pfadfinder, Technisches Hilfswerk und DLRG als Beteiligungsmöglichkeiten. Eine Stichpunktliste nennt unter der Überschrift *Wie können die Bürgerinnen und Bürger mitreden?* weitere politische Partizipationsformen wie die Gründung einer Bürger*inneninitiative, Demonstrieren und Leser*innenbriefe. Diese Liste nennt insgesamt sieben politische Beteiligungsmöglichkeiten. Allerdings existiert keine Aufgabe, die mit dieser Liste arbeitet. Da ein Buchauschnitt, zu dem keine Aufgabe existiert, in der Schulpraxis in der Regel nicht bearbeitet wird und in dieser Arbeit nicht über etwaiges Verhalten der Lehrkräfte spekuliert werden kann, wird diese Liste in die weiterführende Betrachtung nur geringfügig miteinberechnet. Das Spektrum politischer Partizipationsformen kann folglich als verengt eingeschätzt werden, auch wenn diese Verengung nicht auf Wahlen und Parteien

erfolgt, sondern durch die geringe Anzahl an Partizipationsmöglichkeiten, die insgesamt genannt werden.

Das Buch *Menschen, Zeiten, Räume 2* des Cornelsen-Verlags (Figge et al. 2020c) thematisiert politische Partizipationsformen in den Jahrgangsstufen sieben oder acht der Hauptschule. Dieses Buch ist eindeutig auf die Seite der Verengung auf Wahlen und Parteien einzuordnen. Wahlen werden sechs-, Parteimitgliedschaft einmal thematisiert. Andere Formen politischer Partizipation finden ausschließlich auf den sogenannten Wahlseiten statt. Diese Seiten dienen der Differenzierung, wobei die Lernenden zwischen vier Seiten zum Bearbeiten auswählen können. Drei dieser Wahlseiten wurden in dieser Analyse miteinbezogen. Die Aufgabenstellung der Wahlseiten lautet *Informiert euch auf einer der Seiten und präsentiert der Klasse die Ergebnisse*, wodurch sie nicht zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Inhalten oder Partizipationsformen beitragen. Auch die Texte der Wahlseiten informieren lediglich über Geschehnisse, ohne die jeweilige Partizipationsform in den Fokus zu stellen. Fridays-for-Future-Demonstrationen, Demonstrationen gegen Antisemitismus als Reaktion auf den Anschlag von Halle sowie das Polieren von Stolpersteinen werden auf diesen Seiten lediglich oberflächlich thematisiert. Es liegt somit eine weitere Verengung als im zuvor analysierten Buch vor.

Für die Klassenstufe fünf oder sechs an der Realschule wurde das Buch *Wirtschaft und Politik 5/6* des Cornelsen-Verlags (Brandt et al. 2021) analysiert. Dieses Buch thematisiert insgesamt sechs Partizipationsmöglichkeiten: je zwei Mal die Kommunalwahl und Kinder- und Jugendparlamente sowie jeweils einmal sich selbst zu*zur Bürgermeister*in wählen zu lassen und die Sprechstunde von Bürgermeister*in oder Landrät*in zu nutzen. Insgesamt ist die Spanne behandelter Partizipationsmöglichkeiten damit sehr begrenzt. Im Vergleich zu den anderen Schulbüchern ist auch dieses Buch tendenziell der Verengung zuzuordnen, wobei die Verengung stärker als im Hauptschulschulbuch der Klassen fünf und sechs, aber schwächer als im Hauptschulschulbuch der Jahrgangsstufen sieben und acht vorliegt.

Das Realschulschulbuch *#Politik Band 7/8* des C. C. Buchner-Verlags (Hansen et al. 2022) behandelt über zwanzig Partizipationsmöglichkeiten. Zwar wird die Wahl als für eine Demokratie grundlegend hervorgehoben und auch am häufigsten (drei Mal) erwähnt, die übrigen Partizipationsformen decken jedoch ein sehr breites Feld ab. Von Sich-in-Zeitungen-Informieren über Diskussionen in sozialen Netzwerken und Demonstrationen bis hin zu Vereinsgründung und dem Einlegen von Rechtsmitteln werden vielfältige Partizipationsformen dargestellt, sodass dieses Buch eindeutig dem breiten Spektrum thematisierter Beteiligungsmöglichkeiten zuzuordnen ist.

Auch das Gymnasialschulbuch des C. C. Buchner-Verlags für die Unterstufe *Politik & Co 5/6* (Dieckmann et al. 2019) nennt vielfältige Partizipationsmöglichkeiten. Während Wählen am häufigsten genannt wird und auch die Möglichkeit der Mitwirkung im Gemeinderat nahegelegt wird, kann durch die über fünfzehn Beteiligungsformen, die im Buch teilweise mehrfach erwähnt werden, dieses Buch dennoch eindeutig der Darstellung einer großen Bandbreite an Partizipationsformen zugeschrieben werden. Hervorzuheben ist, dass dieses Schulbuch erstmals im Bereich der Jugendorganisationen auf die Jugendorganisationen von Parteien hinweist. Aufgrund der geringeren Gesamtanzahl thematisierter politischer Partizipationsformen ist es näher an der Einengung einzuordnen als das zuvor analysierte Buch.

Das Buch des Cornelsen-Verlags für die Klassenstufen sieben oder acht des Gymnasiums, *Politik entdecken 2*, beinhaltet sowohl Wahlen und Parteien als auch offenere und unkonventionellere Beteiligungsmöglichkeiten. Die Vielzahl der knapp zwanzig im Buch thematisierten Partizipationsformen lässt eine Zuordnung zur Seite der vielfältigen Beteiligungsformen zu. Hervorzuheben ist in diesem Buch besonders das Gründen einer Wunschartei als Inhalt. Dieser Inhalt steht in eindeutigem Gegensatz zum Hauptschulschulbuch desselben Verlags. Überspitzt formuliert lesen die Hauptschüler*innen passiv über das Polieren von Stolpersteinen, während die Gymnasiast*innen aktiv eine Partei gründen. Die Inhalte las-

sen sich durchaus vereinbaren, so könnte der Erhalt der Erinnerungskultur und die Tätigkeit gegen Antisemitismus und für Demokratie, die mit dem Polieren der Stolpersteine verbunden sind, auch in die Gründung einer Partei einfließen. Auffällig ist jedoch das Setting: Während das eine als konservatives Bewahren wichtiger Erinnerungen an die schrecklichen Verbrechen des Nationalsozialismus verstanden werden kann, wird auf der anderen Seite durch die Gründung einer Partei eine Veränderung der politischen Umstände angestrebt. Dieses Schulbuch ist aufgrund der Anzahl politischer Beteiligungsmöglichkeiten zwischen den beiden zuvor thematisierten Büchern einzuordnen.

Die geschilderten Analyseergebnisse führen zu folgender Einordnung:



Abb. 2: Verortung der Schulbücher nach Schwerpunkt 1: Breite vermittelter Partizipationsformen

9.2.2 Politische Partizipation vs. gesellschaftliche Partizipation

Neben der in den Schulbüchern thematisierten Breite an Partizipationsmöglichkeiten stellten sich im Verlauf der Analyse auch Unterschiede in den vermittelten Beteiligungsformen an sich heraus. Während einige Bücher den Schwerpunkt auf politische Partizipation legen, sind in anderen Schulbüchern vermehrt gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten vorzufinden.

Das Hauptschulschulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 1* (Figge et al. 2020a) beinhaltet vermehrt gesellschaftliches Engagement: Der insgesamt siebenfachen Erwähnung von Sportverein, Feuerwehr, Pfadfinder, Technischem Hilfswerk und DLRG stehen drei Erwähnungen von KiJuPas und jeweils eine von „Unterschriften sammeln“ und Greenpeace gegenüber. Die Verortung erfolgt daher rechts der Mitte, in Richtung vorwiegend gesellschaftlicher Partizipationsformen.

Menschen, Zeiten, Räume 2, das Hauptschulbuch der Jahrgangsstufen sieben und acht (Figge et al. 2020c), thematisiert ausschließlich Wahlen und Parteimitgliedschaft. Die Wahlseiten thematisieren darüber hinaus Demonstrationen. Daher ist dieses Buch eindeutig auf der Seite vermehrt politischen Engagements einzuordnen.

Das Cornelsen-Buch *Wirtschaft und Politik 5/6* (Brandt et al. 2021) für die Realschule weist bei den fünf behandelten Partizipationsformen ausschließlich solche auf, die dem politischen Spektrum zuzuordnen sind. Die vergleichsweise geringe Anzahl thematisierter Partizipationsformen ist bei der Einordnung ebenso wie beim vorherigen Buch in Betracht zu ziehen.

Das Realschulbuch *#Politik Band 7/8* des C. C. Buchner-Verlags weist mit *sich sozial engagieren* und *Engagement als Betreuer im Sportverein* zwar zwei dem gesellschaftlichen Spektrum zuzuordnende Partizipationsformen auf, beinhaltet demgegenüber jedoch über zwanzig politische Beteiligungsmöglichkeiten. Die Zuordnung ist somit eindeutig auf die Seite politischer Partizipationsformen, links von den beiden zuvor eingeordneten Büchern, zu vollziehen.

Das Buch *Politik & Co 5/6* des C. C. Buchner-Verlags (Dieckmann et al. 2019) beinhaltet eine Vielzahl politischer Beteiligungsmöglichkeiten, dem kaum gesellschaftliche entgegengesetzt werden. In einer Aufgabe steht die Kirchengemeinde als Ort des Engagements im Raum, demgegenüber jedoch über fünfzehn politische Beteiligungsmöglichkeiten, die teilweise mehrmals erwähnt werden. Die Verordnung ist somit auf Seite der politischen Beteiligungsmöglichkeiten vorzunehmen, jedoch aufgrund der geringeren Gesamtanzahl politischer Partizipationsformen nicht so weit vom Mittelpunkt entfernt wie die des Realschulbuches 7/8 desselben Verlags.

Das Schulbuch *Politik entdecken 2* des Cornelsen-Verlags (Rau und Willfahrt 2020) nennt keine gesellschaftlichen Beteiligungsformen explizit. Ehrenamtliche Tätigkeit oder das Gründen von Vereinen kann sowohl in gesellschaftlichen als auch in politischen Bereichen praktiziert werden. Da die übrigen zwanzig Partizipationsformen jedoch der politischen

Partizipation zugeordnet werden können, liegt eine Verortung auf Seiten des politischen Engagements nahe. Aufgrund der Anzahl politischer Partizipationsformen erfolgt die Zuordnung zwischen den beiden zuvor dargestellten Büchern.

Auf Basis der Analyse lässt sich die Verortung der Schulbücher in der Frage nach vorwiegend politischen oder vermehrt gesellschaftlichen Partizipationsformen wie folgt vornehmen:

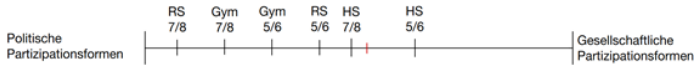


Abb. 3: Verortung der Schulbücher nach Schwerpunkt 2: Politische oder gesellschaftliche Partizipationsformen

9.2.3 Repräsentation von Kindern und Jugendlichen vs. keine Repräsentation von Kindern und Jugendlichen

Bei der Repräsentation von Kindern und Jugendlichen in den Texten und konstruierten Szenarien der Schulbücher konnten während der Analyse ebenfalls Unterschiede zwischen den einzelnen Büchern festgestellt werden. Der erste Teilaspekt des Diskursbausteins *Repräsentation von Kindern und Jugendlichen in den Schulbuchtexten* überprüft die Schulbuchtexte nach dem Vorhandensein von Kindern und Jugendlichen generell.

Menschen, Zeiten, Räume 1, das Cornelsen-Buch für die Klassen fünf und sechs der Hauptschule (Figge et al. 2020a), beinhaltet auf drei der vier analysierten Seiten Kinder. Die Kinder berichten in Interviews von ihrem Engagement in verschiedenen Vereinen oder Organisationen und setzen sich für den Bau einer Skaterbahn ein. Die Verortung erfolgt auf Basis des Dreiviertel-Verhältnisses in der Mitte des Kinder repräsentierenden Bereichs.

Das Folgebuch *Menschen, Zeiten, Räume 2* (Figge et al. 2020c), das für die Jahrgangsstufen sieben und acht zugelassen wurde, thematisiert Kinder und Jugendliche nur auf wenigen Seiten. Auf der Wahlseite, die sich mit den Fridays-for-Future-Demonstrationen befasst, wird erwähnt, dass vorwiegend Jugendliche an den Protesten teilgenommen hätten. Auf der

Stolperstein-Wahlseite berichtet eine Vierzehnjährige aktiv von ihrem Engagement. Demgegenüber stehen jedoch sechs Seiten, auf denen Kinder und Jugendliche in keiner Form in Erscheinung treten. Aufgrund dieses Verhältnisses ist die Verortung eindeutig im Bereich *Keine Repräsentation von Kindern* vorzunehmen.

Das Realschulschulbuch *Wirtschaft und Politik 5/6* (Brandt et al. 2021) des Verlags Cornelsen beinhaltet auf zwei der sechs analysierten Seiten Kinder und Jugendliche. Auf Seite 24 erzählt ein Kind, dass das Freibad geschlossen werden soll, worauf ein Kind fragt, wo die Kinder dann hingehen sollen, und ein Kind sagt, dass sich dann alle wundern würden, wenn die Kinder ihre Zeit am Handy verbringen würden. Auf Seite 27 finden sich die Meinungen von sechs Personen zum Bau eines Skateparks. Zwei dieser sechs Personen sind Kinder, die sich beide positiv zum Bau äußern. Demgegenüber stehen vier Seiten, auf denen Kinder nicht in den Inhalten vorkommen. Die Verortung erfolgt daher ebenfalls auf der Seite *Texte ohne Kinder*. Im direkten Vergleich mit dem vorherigen Buch werden in *Wirtschaft und Politik 5/6* Kinder häufiger repräsentiert.

Auf Seite 14 des Realschulschulbuchs *#Politik Band 7/8* des C.C.Buchner-Verlags (Hansen et al. 2022) diskutieren zwei Kinder darüber, welches Engagement wichtiger ist: politisches Engagement am Beispiel einer Fridays-for-Future-Demonstration oder gesellschaftliches Engagement am Beispiel des Betreuers in einem Sportverein. Auf den Seiten 16 und 17 werden zwei Kinder oder Jugendliche interviewt, die einen Projekttag gegen Rassismus geplant und durchgeführt haben, nachdem sie Gewalt gegen Geflüchtete an ihrer Schule bemerkten. Sie haben zudem Unterschriften für *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* gesammelt und so dieses Projekt an ihrer Schule angestoßen. Seite 68 beinhaltet ein weiteres Beispiel für Schulbuchmaterial, in dem Kinder als aktiv skizziert werden: In einem Chatverlauf erzählt ein Junge, ein Klassenkamerad solle abgeschoben werden. Im Laufe der Antworten auf diese Nachricht entwickeln die Kinder Ideen, wie sie die Abschiebung verhindern können; eine Online-Petition und einen Widerspruch gegen die Abschiebung sind das

Ergebnis. Demgegenüber stehen vier Seiten, auf denen keine Kinder vorkommen. Das Verhältnis von Seiten mit und ohne Repräsentation von Kindern kann folglich als ausgeglichen beschrieben werden, sodass dieses Buch in der Mitte der Extrempunkte verortet wird.

Das Gymnasialschulbuch *Politik und Co 5/6* des C. C. Buchner-Verlags enthält mehrere Seiten, in denen Kinder in den konstruierten Szenarien vorkommen. Bei der Simulation einer Verkehrsausschusssitzung (S.155–156) ist eine der vier Akteur*innen eine Schülersprecherin, die als Gast im Ausschuss sitzt und sich dafür einsetzt, dass alle Lernenden gleich sicher zur Schule kommen und dass der Fahrradverkehr gestärkt wird. Auf Seite 161 diskutieren zwei Kinder/Jugendliche und zwei Erwachsene, ob es ausreichend Mitwirkungsmöglichkeiten in der Gemeinde gibt. Die vier Personen befinden sich auf dem Weg zum Rathausplatz, auf dem ein Bruder der Kinder einen Infostand zur Aufklärung über lokale Folgen des Klimawandels betreut. Seite 163 zeigt sechs Kinder und Jugendliche, die sich auf unterschiedliche Art und Weise engagieren. Auf der Folgeseite 164 berichtet ein Junge, der Mitglied der Grünen Jugend ist, von der Forderung der Jugendorganisation, das Mindestalter zum Wählen bei Kommunalwahlen auf vierzehn Jahre zu reduzieren. In der Folge diskutieren die drei Geschwister und die Mutter über diese Forderung. Auf Seite 170 berichtet eine Jugendliche in einem Interview von ihrem Engagement im KiJuPa. Das Interview wird von einem Redakteur geführt, der selbst jugendlich ist. Den sechs zuvor beschriebenen Seiten stehen drei gegenüber, auf denen Kinder und Jugendliche nicht vorkommen. Daher erfolgt die Verortung nahe dem zuerst beschriebenen Hauptschulbuch. Zwar beinhaltet das Gymnasialschulbuch insgesamt mehr Seiten, auf denen Kinder repräsentiert sind, der Anteil dieser Seiten an den insgesamt analysierten Seiten ist aber geringer, sodass das Gymnasialschulbuch *Politik & Co 5/6* näher an der Nicht-Repräsentation zu verorten ist als das Hauptschulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 1*.

Das Cornelsen-Schulbuch *Politik entdecken 2* für das Gymnasium (Rau und Willfahrt 2020) umfasst auf den analysier-

ten Seiten keine Seiten, auf denen Kinder zu finden sind. Keine der elf analysierten Schulbuchseiten skizziert Szenarien mit Kindern in aktiv partizipativer Rolle. Die Verortung erfolgt damit am Extrempunkt *Keine Kinder in den Texten*.

Folgende Gesamtverortung der Schulbücher wurde auf Basis der Analyseergebnisse für die Unterscheidung nach der Repräsentation oder Nicht-Repräsentation von Kindern und Jugendlichen vorgenommen:

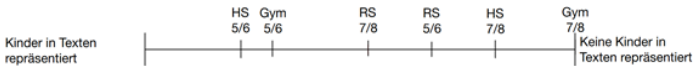


Abb. 4: Verortung der Schulbücher nach Schwerpunkt 3: Repräsentation von Kindern

9.2.4 Politisch aktive vs. politisch inaktive Kinder

Im Rahmen der Feinanalyse des Diskursbausteins konnten nicht nur Unterschiede in der Repräsentation von Kindern und Jugendlichen ausgemacht werden. Vielmehr konnte nach der Analyse der Repräsentation von Kindern und Jugendlichen im Detail analysiert werden, ob die repräsentierten Kinder und Jugendlichen als aktiv partizipierende Personen konstruiert wurden oder ob sie nur passiv agieren.

Die Kinder in den Texten des Hauptschulschulbuchs *Menschen, Zeiten, Räume 1* (Figge et al. 2020a) nehmen unterschiedliche Funktionen ein. Ein Kind berichtet in einem Interview von seinem Engagement im Sportverein, indem es beispielsweise erzählt, wieso es Waffeln verkauft und was mit dem dabei eingenommenen Geld geschieht (S. 38). Auch auf einer weiteren Seite nehmen Kinder eine zentrale Rolle im Unterrichtsmaterial ein: Drei Kinder berichten in einzelnen Interviews vom Engagement in unterschiedlichen Bereichen (KiJuPa, Jugendfeuerwehr und Greenteam (Greenpeace)). Auf der dritten Seite, auf der Kinder im gezeichneten Szenario vorkommen, geschieht dies einerseits auf einem Einstiegsbild, auf dem sich zwei Kinder für den Bau einer Skaterbahn aussprechen, und andererseits in Form des Textes. In diesem Text werden Kinder als Treiber*innen des Bauvorhabens der

Skaterbahn genannt. Sie haben mit Hilfe des KiJuPas eine Initiative gestartet und Unterschriften gesammelt, um mit ihrem Vorhaben ernstgenommen zu werden. Die vierte Seite thematisiert, dass Bürger*innen wählen können, spricht Kinder der fünften oder sechsten Klasse also nicht an. Dieses Buch ist insgesamt auf der Seite aktiv handelnder Kinder einzuordnen.

Im Hauptschulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 2* (Figure et al. 2020c) wird auf einer Seite über Jugendliche berichtet, sie seien in großer Zahl an den Fridays-for-Future-Demonstrationen vertreten gewesen. Dies ist allerdings im Vergleich zu anderen Texten, in denen Kinder aktiv vorkommen, ein Informationstext, in dem *über Kinder* berichtet wird. Aktiv sind Kinder und Jugendliche auf dieser Seite folglich nicht. Auf der Wahlseite zum Thema Stolpersteine berichtet eine Vierzehnjährige von ihrem Engagement, was als aktiv zu bewerten ist. Da dies jedoch die einzige von acht Seiten ist, auf der das gezeichnete Szenario ein Kind beinhaltet, das sich aktiv engagiert, erfolgt die Verortung nahe dem Pol *Kinder sind nicht selbst politisch aktiv*.

Im Schulbuch der fünften und sechsten Realschulklasse, *Wirtschaft und Politik 5/6* (Brandt et al. 2021), leiten auf einer Seite Kinder mit ihrem Gespräch über die Freibadschließung vermeintlich in das Thema ein. Tatsächlich wird in der Folge zwar das Konzept von KiJuPas eingeführt, auf die Freibadschließung kommt das Schulbuch aber nicht mehr zurück. Die Kinder unterhalten sich zwar, handeln aber nicht aktiv und engagieren sich auch nicht. Die zwei Kinder, die auf Seite 27 neben vier Erwachsenen ihre Meinung zum Skatepark äußern, wurden im vom Buch skizzierten Szenario von einer Politikerin befragt, die sich bei den Anwohnenden ein Bild von deren Meinung zum Skatepark machen wollte. In diesem Kontext äußern die Kinder zwar ihre Meinung und tragen so eventuell implizit zum Abstimmungsverhalten der entsprechenden Politikerin über Bau oder Nicht-Bau des Skateparks bei, wirklich aktiv im Sinne von Engagement sind die Kinder allerdings nicht. Im Vergleich zu den beiden Hauptschulbüchern lässt sich demnach keine der beiden Schulbuchseiten, die Kinder beinhalten, als Seite beschreiben, auf der sich

Kinder und Jugendliche aktiv engagieren. Daraus folgt, dass dieses Schulbuch noch näher am Pol *Kinder sind nicht selbst politisch aktiv* verortet werden muss, als es beim Hauptschulbuch für die Jahrgangsstufen sieben und acht der Fall ist.

Das Schulbuch *#Politik Band 7/8* (Hansen et al. 2022) beinhaltet auf den bereits beschriebenen Schulbuchseiten, auf denen Kinder vorkommen, auch deren Engagement. Auf Seite 14 als Betreuer*in im Sportverein und als Demonstrationsteilnehmer*in auf einer Fridays-for-Future-Demonstration, auf Seite 16/17 als Organisator*innen eines Projekttages gegen Rassismus und auf Seite 68 durch das Starten und Teilnehmen (an) einer Online-Petition. Durch die aktive Partizipation der Kinder und Jugendlichen im Schulbuch wird dieses Schulbuch dem Pol *Kinder sind politisch engagiert* zugeordnet.

Die Schulbuchseiten des Gymnasialschulbuchs *Politik & Co 5/6* (Dieckmann et al. 2019), auf denen Kinder vorkommen, zeichnen ein Bild von aktiv handelnden Kindern und Jugendlichen. Egal welche der Seiten im Detail betrachtet wird, die Lernenden nehmen konsequent die Rolle aktiv partizipierender Kinder und Jugendlicher ein. Das Betreuen eines Informationsstandes, die Diskussion politischer Fragen innerhalb der Familie, die Schülersprecher*in, die als Gast im Rat sitzt, die Mitgliedschaft in der Jugendorganisation der Grünen, die sechs Kinder, die in verschiedenen Bereichen aktiv sind, sowie die Mitgliedschaft in einem KiJuPa und die Tätigkeit als Redakteur einer Lokalzeitung sind dem aktiven Engagement zuzurechnen, sodass d dieses C.C. Buchner-Schulbuch ebenfalls dem Pol der politisch engagierten Kinder und Jugendlichen zugeordnet werden kann.

Da in *Politik entdecken 2* (Rau und Willfahrt 2020) keine Schulbuchseiten existieren, die Kinder in ihre Szenarien und Texte miteinbeziehen, kann an dieser Stelle keine Verortung vorgenommen werden. Um das Buch dennoch in der Einordnung zu repräsentieren, wird dies als *Kinder sind nicht selbst politisch aktiv* gewertet.

Die Einordnung der Lehrwerke ergibt folgendes Ergebnis:



Abb. 5: Verortung der Schulbücher nach Schwerpunkt 4: Politisch aktive vs. inaktive Kinder

9.2.5 Forderung konkreter politischer Partizipation vs. keine Forderung konkreter politischer Partizipation

Der Diskursbaustein *Gestaltung der Arbeitsaufträge der Lernenden* lenkt die Analyse auf die Aktivitäten der Lernenden, die vom jeweiligen Schulbuch gefordert werden. Dieser Schwerpunkt des Diskursbausteins basiert auf der Beobachtung, dass Aufgaben, die mit konkreter politischer Partizipation einhergehen, in den Schulbüchern ungleich verteilt sind.

Während die analysierten Schulbücher der Hauptschule sowie das Realschulschulbuch der Jahrgangsstufen fünf und sechs keine Aufgaben beinhalten, die auf aktives beziehungsweise konkretes politisches Handeln hinauslaufen, enthält das Realschulschulbuch *#Politik Band 7/8* des C. C. Buchner-Verlags (Hansen et al. 2022) eine solche Aufgabe. Auf Seite 69 sollen die Lernenden in der Klasse Anliegen sammeln, die ihnen wichtig sind, und daraus mithilfe der Methodenbeschreibung auf der Folgeseite eine Online-Petition erstellen. Die Methodenbeschreibung sieht vor, dass die Petition tatsächlich online veröffentlicht wird und die Lernenden für ihr Anliegen werben. Diese Aufgabe führt dazu, dass die Lernenden eine Form politischer Partizipation in der Praxis erleben und selbst durchführen. Beide Hauptschulschulbücher sowie das Realschulschulbuch *Wirtschaft und Politik 5/6* werden folglich dem Pol *Keine Forderung konkreter politischer Partizipation* zugeordnet. *#Politik Band 7/8* hingegen wird der Seite der *Forderung konkreter politischer Partizipation* zugeordnet.

Im C.C. Buchner-Schulbuch des Gymnasiums *Politik & Co 5/6* (Dieckmann et al. 2019) sollen die Lernenden einen Brief

an die Gemeinde schreiben und dabei Stellung zur Aussage beziehen, Kinder und Jugendliche hätten in ihrer Gemeinde ausreichend Möglichkeiten mitzuwirken. Auf diesem Wege erlernen die Kinder die Möglichkeit des Briefes an den*die Bürgermeister*in auf praktischem Wege kennen. Die Zuordnung erfolgt, aufgrund der identischen Anzahl entsprechender Aufgabenstellungen wie im zuvor analysierten Buch, an dieselbe Stelle im Bereich der *Forderung konkreter politischer Partizipation*.

Das Cornelsen-Schulbuch der gymnasialen Mittelstufe, *Politik entdecken 2* (Rau und Willfahrt 2020), formuliert auf Seite 150, die Lernenden sollen für den Fall, dass es in ihrer Gemeinde keine Bürger*innenbeteiligung am Gemeindehaushalt gibt, in einer Mail an den*die Bürgermeister*in oder den Rat mehr Bürger*innenbeteiligung fordern. Dies gleicht der explizit gewollten politischen Partizipation im zuvor beschriebenen Buch und wird folglich ebenfalls an derselben Stelle eingeordnet.

Da in den verbleibenden Schulbüchern keine Aufgaben existieren, die in konkreter politischer Partizipation münden, und die Anzahl der Aufgaben, die konkrete Partizipation zum Ziel ihrer Aufgaben haben, zwischen den drei Schulbüchern identisch ist, lässt sich folgende Einordnung festhalten:



Abb. 6: Verortung der Schulbücher nach Schwerpunkt 5: Partizipation fordernde Aufgaben

9.2.6 Anbahnung aktiver politischer Partizipation vs. Reproduktion

Neben der Forderung konkreter politischer Partizipation kommen auch einige Schulbuchaufgaben einer Anbahnung politischer Partizipation gleich.

Das Cornelsen-Buch für die fünfte Klasse an der Hauptschule *Menschen, Zeiten, Räume 1* (Figge et al. 2020a) beinhaltet zwei Aufgabenstellungen, die politische Partizipation anbahnen können. Auf Seite 39 sollen die Lernenden begründet Stellung dazu beziehen, welcher Verein der Richtige für sie wäre. Die Lernenden denken durch diese Aufgabenstellung über sich und ein Engagement in verschiedenen Vereinen nach, was durchaus als Anbahnung gesehen werden kann. Dasselbe gilt für die dritte Wahlmöglichkeit der Wahlaufgabe auf derselben Seite. Hier sollen die Lernenden eine Pro-Kontra-Tabelle dazu erstellen, ob sie Mitglied einer Jugendgruppe werden möchten. Daraus resultiert eine Verordnung im Bereich der *Anbahnung konkreter politischer Partizipation*.

Das Folgeschulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 2* (Figge et al. 2020c) beinhaltet keine Aufgabenstellungen, die politische Partizipation direkt anbahnen, und wird daher am Pol *Keine Anbahnung konkreter politischer Partizipation eingeordnet*.

Auf Seite 25 des Realschulbuches *Wirtschaft und Politik 5/6* des Cornelsen-Verlags (Brandt et al. 2021) sollen die Lernenden bei einer Aufgabe erläutern, ob sie sich in einem KiJuPa engagieren möchten. In einer weiteren Aufgabe auf derselben Seite sollen die Lernenden ein Plakat mit Ideen erstellen, wie sie sich in ihrer Gemeinde politisch beteiligen können. Die erste Aufgabe veranlasst die Lernenden dazu, aktiv über ihr Verhältnis zur Partizipation in einem KiJuPa nachzudenken und dieses zu reflektieren, während die zweite Aufgabe sie mit Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Gemeinde konfrontiert, die sie vermutlich (noch) nicht wahrnehmen. An dieser Stelle kann potenziell ein Kippunkt hin zur weiteren Auseinandersetzung mit einzelnen Partizipationsformen oder zum konkreten Engagement in einer der Beteiligungsmöglichkeiten erreicht werden. Auf Basis der identischen Anzahl entsprechender Aufgabenstellungen wird dieses Buch an dieselbe Stelle verortet, wie *Menschen, Zeiten, Räume 1*.

Im Realschulbuch des C.C. Buchner-Verlags *#Politik Band 7/8* (Hansen et al. 2022) sollen die Lernenden auf Seite 14/15 diskutieren und begründen, ob und welche Formen politischer Beteiligung sich für sie selbst eignen. Grundlage

hierfür ist eine Diskussion darüber, ob politisches oder gesellschaftliches Engagement wertvoller ist, und eine Auflistung von 15 politischen Partizipationsmöglichkeiten. In einer weiteren Aufgabe auf Seite 16/17 sollen die Lernenden überlegen, welche Themen aus einer Grafik sie selbst interessieren, und sich nachfolgend Ansprechpartner*innen überlegen, die ihnen Informationen über Beteiligungsmöglichkeiten in diesem Bereich geben können. Diese Aufgabe läuft also darauf hinaus, dass die Lernenden nicht nur wissen, welche Partizipationsformen oder Themenbereiche sie präferieren, sondern die Lernenden verfügen nach dem Bearbeiten der Aufgabe über Namen konkreter Ansprechpartner*innen. Des Weiteren werden die Lernenden zu einer Diskussion darüber veranlasst, ob ein Projekttag gegen Rassismus auch an ihrer Schule möglich wäre, was eventuell auf Engagement in diesem Bereich hinauslaufen könnte. Dies führt zu einer Verortung links des zuvor beschriebenen Buches auf Basis der höheren Anzahl konkreter politischer Partizipation anbahnender Aufgaben.

Der Titel des fünften analysierten Buches lautet *Politik & Co 5/6* (Dieckmann et al. 2019). In diesem Schulbuch für das Gymnasium sollen die Lernenden eine Ausschusssitzung simulieren (S. 155–156). Dieser Fall ist ein Grenzfall hin zum aktiven politischen Handeln, da er die Arbeitsweise realer Kommunalpolitik auf interaktive Art und Weise verdeutlicht. Da jedoch keine wirkliche politische Handlung von dieser Aufgabe ausgeht, wird sie an dieser Stelle der Anbahnung politischer Partizipation zugerechnet. Neben dieser Aufgabe könnte eventuell auch das begründete Auswählen dreier Beteiligungsformen, die die Lernenden für besonders wirksam halten, als Anbahnung gewertet werden. Die Verortung erfolgt daher an derselben Stelle wie die der Bücher *Menschen, Zeiten, Räume 1* und *Wirtschaft und Politik 5/6*.

Im Gymnasialschulbuch *Politik entdecken 2* des Cornelsen-Verlags (Rau und Willfahrt 2020) sollen die Lernenden, nachdem sie über die Möglichkeit eines Bürger*innenhaushalts informiert wurden, auf Seite 150 recherchieren, ob in der eigenen Gemeinde ebenfalls ein Bürger*innenhaushalt oder eine ähnliche Möglichkeit der Bürger*innenbeteiligung am

Gemeindehaushalt besteht. Falls dies so ist, sollen sie über die bisherigen Erfahrungen der Politiker*innen und Bürger*innen damit recherchieren. Dies ist als Anbahnung zu verstehen, da die Lernenden im Verlaufe der Aufgabe erfahren, ob es diese Art der politischen Partizipation konkret in ihrer Gemeinde gibt. Auf den Seiten 154/155 lernen die Kinder und Jugendlichen zudem, wie sie eine Partei gründen können. Vom Finden von Menschen mit ähnlichen Einstellungen über die Parteigründung und das Aufstellen eines Wahlprogramms bis hin zur Nominierung von Spitzenkandidat*innen gehen die Lernenden den vollständigen Weg der Parteigründung. Dies bahnt durch die Detailtiefe eine Parteigründung in der Realität an. Auf der Seite 151 sollen sich die Lernenden über den Ablauf von Bürger*innenbegehren und Bürger*innenentscheiden informieren, was ebenfalls als Anbahnung gewertet werden kann. Auf Seite 153 soll auch die Frage, ob man sich selbst vorstellen könnte, sich in der Jugendorganisation einer Partei zu engagieren, beantwortet werden, was politische Partizipation in dem Sinne anbahnt, als sich die Lernenden mit dieser Frage befassen und Abwägungen anstellen. Aufgrund der Anzahl politische Partizipation anbahnender Aufgaben und deren Tiefe, besonders im Fall der Parteigründung, wird dieses Buch am nächsten am Pol *Anbahnung konkreter politischer Partizipation* verortet.

Die Analyse der einzelnen Schulbücher mündet in folgende Einordnung:

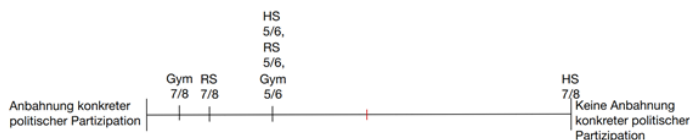


Abb. 7: Verortung der Schulbücher nach Schwerpunkt 6: Partizipation anbahnende Aufgaben

9.2.7 Adressat*innen der Schulbuchtexte

Zur Darstellung politischer Partizipation ist auch die Adressierung der Schulbuchtexte und Kapitelüberschriften relevant. Auch hier konnten im Laufe der Analyse Unterschiede festgestellt werden. Während einige Schulbücher die Lernenden direkt adressieren, nehmen andere eine indirekte Adressierung vor. Wieder andere Schulbücher adressieren die Lernenden weder direkt noch indirekt.

Zuerst wurde das Hauptschulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 1* (Figge et al. 2020a) hinsichtlich der Adressat*innen analysiert. Seite 38 trägt die Überschrift *Mitmachen statt Zusehen* und adressiert mit der Fragestellung „Wie und wo kann ich mich außerhalb der Schule einsetzen?“ (Figge et al. 2020a, S. 38) die Lernenden durch die Verwendung der ersten Person Singular direkt. Auch im Text *aktive Mitgestaltung* auf derselben Seite werden die Lernenden adressiert: „[...] habt ihr Möglichkeiten, euch einzusetzen.“ (Figge et al. 2020a, S. 38) heißt es dort. Der Text nennt als Orte des Engagements Pfadfinder, Technisches Hilfswerk, Sportvereine, freiwillige Feuerwehren, DLRG und schlussendlich KiJuPas als einzige politische Beteiligungsmöglichkeit. Seite 40/41 konkretisiert die Überschrift *Eine Skaterbahn im Wohngebiet?* durch die Frage, wie die Bürger*innen Einfluss nehmen können. Im untergeordneten Text initiieren zwar Kinder und Jugendliche mit Hilfe des KiJuPas eine Initiative, die Unterschriften sammelt, als Ziel dessen wird jedoch beschrieben, „dass ihr Anliegen ernst genommen wird.“ (Figge et al. 2020a, S. 40). Vor dem Eindruck der zuvor beschriebenen Seite 38 suggeriert dies, dass Kinder und Jugendliche sich eher in gesellschaftlichen Organisationen engagieren können, und zwar Unterschriften sammeln und Initiativen gründen, damit jedoch maximal *ernst genommen* werden können. Die Verortung erfolgt daher im Bereich *Keine direkte/indirekte Adressierung der Lernenden*.

In *Menschen, Zeiten, Räume 2* (Figge et al. 2020c) heißt es im Rahmen der Thematisierung von Parteien in einem der Texte, einzelne Bürgerinnen und Bürger hätten auf sich allein gestellt kaum Möglichkeiten, politische Entscheidungen zu beeinflussen, weshalb politische Parteien zur Erreichung po-

litischer Ziele gegründet würden (Figge et al. 2020c, S. 136). Dies konnotiert politische Partizipation einzelner sowie politische Partizipation abseits von Parteien und Wahlen als negativ und aussichtslos. Überschrift und Fragestellung der Seiten 136/137 sowie 138/139 sind fachlicher Natur (beispielsweise *Was ist eine politische Partei?*) und sprechen keine Personen an. In den Texten dieser Seiten wird von *Bürgerinnen und Bürgern* sowie *Wählerinnen und Wählern* gesprochen, ohne die Begriffe zu definieren oder das Wahlalter zu nennen. Die erste Wahlseite (S. 148) titelt *Jugendliche demonstrieren* und informiert darüber, dass Jugendliche, besonders Schülerinnen und Schüler, an Fridays-for-Future-Demonstrationen teilgenommen haben. Die beiden folgenden Wahlseiten sind erneut fachlich und ohne Ansprache einer Person formuliert. Somit werden Lernende in diesem Buch nicht direkt adressiert. Da die Begriffe Bürger*innen und Wähler*innen nicht definiert werden, ist unsicher, ob sich die Lernenden davon angesprochen fühlen, zumal sie zum Wählen zu jung sind. Direkte Adressierungen im Sinne von *Wie kann ich mich einbringen?* existieren in diesem Buch nicht, weshalb das Buch näher am Pol *Keine direkte/indirekte Adressierung der Lernenden* als das zuvor analysierte Buch verortet wird.

Im Realschulbuch des Cornelsen-Verlags *Wirtschaft und Politik 5/6* (Brandt et al. 2021) werden die Lernenden in der Überschrift der Doppelseite 18/19 direkt in Form der ersten Person Singular adressiert (*Wieso brauche ich einen Rat und einen Bürgermeister*). Auf der Doppelseite werden *EU-Bürger/-innen* als Menschen, die in Ländern der EU leben, definiert und als wahlberechtigt EU-Bürger*innen ab 16 Jahren mit Wohnsitz in der entsprechenden Gemeinde beschrieben. Da die Lernenden dieses Alter noch nicht erreicht haben, sind sie damit nicht angesprochen. Immerhin werden jedoch die Begriffe erläutert, sodass die Lernenden wissen, dass sie in einigen Jahren wahlberechtigt sein werden. Mit der Überschrift *Wie können sich Kinder für ihre Rechte einsetzen?* werden die Lernenden auf der Doppelseite 24/25 indirekt als Kinder adressiert. Die Doppelseite legt ihren Hauptfokus auf KiJuPas. Ein kurzer Text titelt *Wie kannst du dich engagieren?*

und spricht die Lernenden direkt an. In diesem Kontext wird erneut das KiJuPa sowie ein Nutzen der Sprechstunden bei Landrät*in oder (Ober-)Bürgermeister*in als politische Partizipationsmöglichkeiten empfohlen. Die Doppelseite 26/27 adressiert keine Personen direkt. Sie informiert darüber, dass Bürger*innen sich in Form von Bürger*inneninitiativen engagieren können. Da auf Seite 18 der Begriff EU-Bürger/-in definiert wurde, könnte argumentiert werden, dass die Lernenden als *Bürgerinnen und Bürger* indirekt adressiert werden. Insgesamt liegt eine gemischte Adressierung vor, wobei die Lernenden in einer Seitenüberschrift und einem Text direkt und in einer Seitenüberschrift und in zwei Texten indirekt adressiert werden. Das Buch wird daher nahe der Mitte, im Vergleich mit den anderen analysierten Schulbüchern jedoch tendenziell in Richtung des Pols *Direkte Adressierung der Lernenden* verortet.

Das Realschulbuch *#Politik Band 7/8* des C. C. Buchner-Verlags (Hansen et al. 2020) spricht die Lernenden zwar nicht in der Überschrift an, fragt sie aber dafür direkt zum Einstieg „Kennst du junge Menschen, die sich für unsere Gesellschaft engagieren?“ (Hansen et al. 2022, S. 14). Auf der folgenden Seite wird die Grafik mit 15 Formen politischer Partizipation mit *Wie kann ich mich politisch einbringen?* überschrieben, was somit alle 15 Partizipationsformen direkt mit den Lernenden verknüpft. Auch die Doppelseite 16/17 adressiert die Lernenden in der Überschrift direkt: *Für welche Themen kann ich mich in meinem Umfeld engagieren* lautet der Titel. Eine der untergeordneten Fragen lautet „Und hat sich dir auch schon einmal die Möglichkeit geboten, dein direktes Umfeld mitzugestalten?“ (Hansen et al. 2022, S. 16), was die Lernenden erneut direkt anspricht. Eine Grafik auf der Seite spricht die Lernenden durch die Überschrift *Wofür wollen sich Jugendliche vor Ort engagieren?* zudem indirekt an. Die Doppelseite 68/69 steht unter dem Titel *Wie kann ich als Bürger die Politik in NRW mitgestalten? Das Beispiel Online-Petition*. An dieser Stelle werden erneut die Lernenden direkt angesprochen. Hervorzuheben ist zudem die Verknüpfung von *ich* und *als Bürger*, was verdeutlicht, dass die Lernenden angesprochen

sind, wenn in der Folge von Bürger*innen die Rede ist. Auch auf dieser Doppelseite gibt es einleitend Fragen, die die Lernenden direkt adressieren. Die Definition einer Petition beinhaltet zudem, dass sich „jeder mit einer Beschwerde, einer Bitte oder einem Vorschlag an ein Parlament wenden kann“ (Hansen et al. 2022, S. 69), was die Lernenden indirekt anspricht. Dieses Schulbuch des C.C.Buchner-Verlags spricht folglich auf so gut wie jeder analysierten Seite die Lernenden direkt mit *Ich* oder *Du* an und wird daher nahe dem Pol *Direkte Adressierung der Lernenden* eingeordnet.

Das analysierte Gymnasialschulbuch des C.C.Buchner-Verlags *Politik & Co 5/6* (Dieckmann et al. 2019) adressiert Kinder und Jugendliche auf keiner der neun analysierten Seiten in der Überschrift direkt. Stattdessen werden die Lernenden indirekt als *Kinder und Jugendliche* oder *Schülerinnen und Schüler* adressiert. Ersteres erfolgt auf den Seiten 161, 162, 164. Die zweite Art der indirekten Adressierung kann auf Seite 163 beobachtet werden. Auf Seite 165 wird in einem Informationstext über Wähler*innen gesprochen. Das Wahlalter wird genannt, allerdings werden die Lernenden der fünften Klasse aufgrund ihres Alters damit nicht unmittelbar, sondern lediglich perspektivisch angesprochen. Dieses Buch adressiert die Lernenden zusammenfassend zwar häufig indirekt, jedoch nie direkt. Aufgrund des Vergleichs mit den anderen Büchern erfolgt die Verortung auf Seiten der direkten Adressierung, links des Buches *Wirtschaft und Politik 5/6*.

Vom Buch *Politik entdecken 2* des Verlags Cornelsen (Rau und Willfahrt 2020) wurden im Rahmen dieser Arbeit insgesamt elf Seiten analysiert. Auf Seite 140 werden die Lernenden zwar nicht in der Überschrift, jedoch in einem groß abgedruckten Zitat direkt angesprochen. Dort heißt es „Wenn du dich nicht entscheidest + beteiligst, verlasse ich dich. Deine Demokratie.“ (Rau und Willfahrt 2020, S. 140). Die Doppelseite 146/147 spricht mit der Überschrift *Brauchen wir mehr direkte Demokratie?* die Lernenden direkt an. Die Ansprache mit *wir* ist auch im einleitenden Text sichtbar, der betont, dass neben Elementen der repräsentativen auch die der direkten Demokratie in Deutschland verfassungsrechtlich festgeschrie-

ben wurden. Die Überschrift der Doppelseite 150/151 lautet *Bürgerbeteiligung in NRW – mitreden, mitgestalten, mitentscheiden?* Dies spricht Lernende höchstens indirekt über das Wort *Bürger* als Teil des Wortes *Bürgerbeteiligung* an. Die mit *Wir gründen unsere Wunschpartei!* überschriebene Doppelseite 154/155 spricht die Lernenden hingegen direkt an. Im einleitenden Text heißt es zudem „Wenn ich Politiker wäre, dann... [...] Was wäre dir besonders wichtig, wenn du NRW regieren würdest? [...]“ (Rau und Willfahrt 2020, S. 154), was die direkte Ansprache festigt. Auf den verbleibenden fünf analysierten Schulbuchseiten werden Lernende weder direkt noch indirekt angesprochen. Das Buch wird daher derselben Position zugeordnet, wie das zuvor beschriebene Schulbuch *Politik & Co 5/6*.

Basierend auf diesen Analyseergebnissen lässt sich folgende Einordnung vornehmen:



Abb. 8: Verortung der Schulbücher nach Schwerpunkt 7: Adressierung der Lernenden

9.2.8 Gesamtübersicht der Einordnung

Aufgrund der verschiedenen Einordnungen auf unterschiedlichen Seiten dieser Arbeit, werden nachfolgend alle Einordnungen untereinander dargestellt. Dabei werden die Schulbücher jeweils farblich markiert und durch Linien miteinander verbunden, um den Verlauf der Einordnungen pro Schulbuch sowie schulformbezogene Tendenzen deutlich zu machen.

Zum Zweck der Übersichtlichkeit und der Verdeutlichung der wiederkehrenden Muster, wurde den bekannten Abkürzungen der Schulbücher jeweils eine Farbe zugeordnet: *Menschen, Zeiten, Räume 1* (Figge et al. 2020a) wurde rot, *Menschen, Zeiten, Räume 2* (Figge et al. 2020c) orange, *Wirtschaft und Politik 5/6* (Brandt et al. 2021) pink, *#Politik Band 7/8* (Hansen et al. 2022) fliederfarben, *Politik & Co 5/6* (Dieck-

mann et al. 2019) gelb und *Politik entdecken 2* (Rau und Willfahrt 2020) grün markiert.

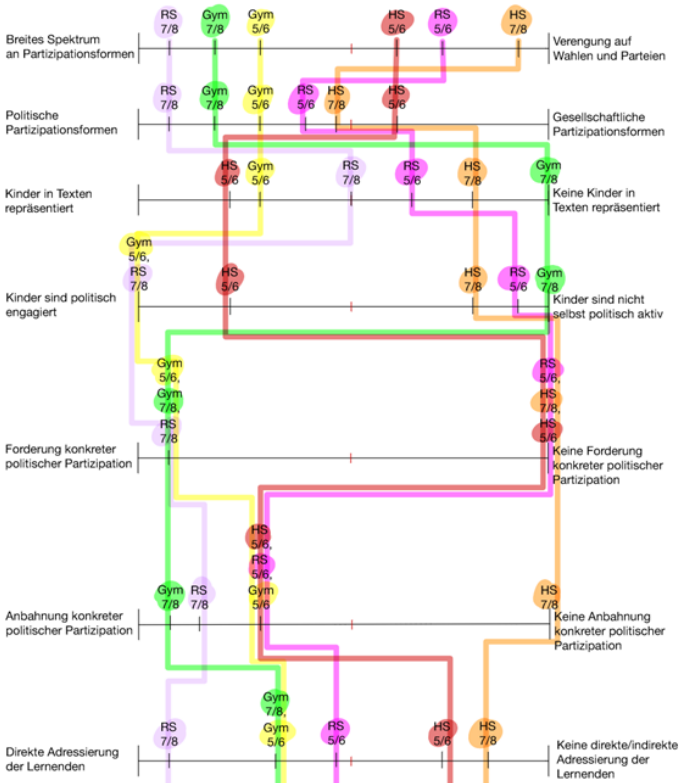


Abb. 9: Verortung der Schulbücher nach allen Schwerpunkten mit farblicher Hervorhebung nach Schulbuch

Die Gesamtübersicht in Form von Abbildung 9 verdeutlicht, dass die Gymnasialschulbücher *Politik entdecken 2* des Cornelsen-Verlags (Rau und Willfahrt 2020) und *Politik & Co 5/6* des C.C.Buchner-Verlags (Dieckmann et al. 2019) sowie das Realschulbuch *#Politik Band 7/8* des Verlags C.C. Buchner (Hansen et al. 2022) überwiegend im linken Bereich der einzelnen Zuordnungen vorzufinden sind. Das Realschul-

schulbuch *Wirtschaft und Politik 5/6* (Brandt et al. 2021) sowie die Schulbücher der Hauptschule *Menschen, Zeiten, Räume 1* (Figge et al. 2020a) und *Menschen, Zeiten, Räume 2* (Figge et al. 2020c), alle drei vom Cornelsen-Verlag veröffentlicht, finden sich zwar nicht konsequent an letzter Stelle, insgesamt jedoch hauptsächlich rechts von den drei erstgenannten Büchern wieder.

Die größten Ausreißer sind im Diskursbaustein *Repräsentation von Kindern und Jugendlichen* vorzufinden. Das Gymnasialschulbuch *Politik entdecken 2* und das Hauptschulschulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 1* sind exakt gegenläufig zu ihren Einordnungen in den übrigen Diskursbausteinen und deren Teilaspekten einzuordnen. Der Ausschlag des Hauptschulbuches ist eventuell dadurch zu erklären, dass aus diesem Buch mit insgesamt vier Seiten, die politische Partizipation beinhalten, der geringste Gesamtumfang analysiert wurde. Auf diesem Wege führt eine direkte Adressierung der Lernenden auf drei Schulbuchseiten (= 75 Prozent der insgesamt analysierten Seiten) zu einer Einordnung weit auf der linken Seite. Das Gymnasialbuch *Politik entdecken 2* arbeitet hauptsächlich mit fachlichen Texten und Überschriften, was die Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen im Vergleich mit den anderen Schulbüchern erklären könnte.

Das Hauptschulschulbuch für die Jahrgangsstufen sieben und acht, *Menschen, Zeiten, Räume 2* (Figge et al. 2020c), ist häufig am weitesten rechts auf der Achse einzuordnen, während besonders das Realschulschulbuch *#Politik Band 7/8* (Hansen et al. 2022) des C. C. Buchner-Verlags zumeist am weitesten oder zweitweitesten auf der linken Seite eingeordnet wurde.

Da sich, abgesehen von den beschriebenen Ausreißern, die Schulbücher überwiegend durchgängig in zwei Kategorien teilen lassen, können die Schulbücher entsprechend eindeutig den während der Analyse rekonstruierten Mustern zugeordnet werden.

Zum Muster *emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend* können die Schulbücher zugeordnet werden, die ein möglichst breites Spektrum an Partizipationsformen, davon

mehrheitlich politische, darstellen, deren Aufgabenstellungen in konkreter politischer Partizipation oder einer Anbahnung dahin münden und die die Lernenden direkt adressieren. Auch die häufige Repräsentation von Kindern in politisch aktiver Rolle kann diesem Muster zugerechnet werden. Die Schulbücher des C. C. Buchner-Verlags (*#Politik Band 7/8* und *Politik & Co 5/6*) können diesem Muster eindeutig zugeordnet werden. Bei Herausrechnung des Ausreißers kann auch das Cornelsen-Gymnasialbuch *Politik entdecken 2* eindeutig zu diesem Muster gezählt werden.

Das gegenläufige Muster *konservativ, verengt, passiv, demotivierend* umfasst Schulbücher, die tendenziell eine Verengung der dargestellten Partizipationsformen auf Wahlen und Parteien vornehmen, die im Verhältnis einen höheren Anteil gesellschaftlicher Beteiligungsmöglichkeiten aufweisen, die Kinder und Jugendliche seltener und weniger politisch aktiv darstellen, die keine Aufgaben aufweisen, die in konkreter politischer Partizipation münden und seltener ebensolche anbahnen, sowie Lernende seltener direkt oder indirekt adressieren. Mit Ausnahme des beschriebenen Ausreißers des Hauptschulschulbuches *Menschen, Zeiten, Räume 1* im Diskursbaustein *Repräsentation von Kindern und Jugendlichen* lassen sich das Realschulschulbuch des Cornelsen-Verlags (*Wirtschaft und Politik 5/6*) sowie beide Hauptschulschulbücher desselben Verlags (*Menschen, Zeiten, Räume 1* und *Menschen, Zeiten, Räume 2*) eindeutig diesem Muster zuordnen.

9.3 Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der Schulbücher ergibt ein Bild, das einerseits als erwartbar, andererseits als unerwünscht beschrieben werden kann. Die in dieser Arbeit rekonstruierten Muster decken sich mit der Beobachtung von Zurstrassen (2022), die eine eher konservative und auf die Arbeitswelt fokussierte Didaktik im Politikunterricht der Hauptschule und eine eher auf Beteiligungsformen ausgerichtete, kritisch-emanzipativ orientierte Politikdidaktik an Gymnasien feststellte. Bezogen auf die

Schulbücher der Hauptschule und des Gymnasiums kann sich auch der Beobachtung von Maaz et al. (2010) angeschlossen werden, dass sozial bedingte Unterschiede eher zwischen den unterschiedlichen Schulformen begründet liegen als innerhalb der einzelnen Schulformen.

Die Schulbücher der Realschule werfen indes Fragen auf. Während das Realschulschulbuch des C.C.Buchner-Verlags sich konsequent dem Muster *emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend* zuordnen lässt und auf den Achsen teilweise weiter links, also auf Seiten des genannten Musters, einzuordnen ist als die Gymnasialschulbücher, ist das Cornelsen-Realschulschulbuch für die Klassen fünf und sechs eindeutig dem Muster *konservativ, verengt, passiv, demotivierend* zuzuordnen.

Ein Erklärungsansatz für dieses Ergebnis könnte der Unterschied der Klassenstufen sein. Demzufolge würden Schulbücher in höheren Klassenstufen in Bezug auf politische Partizipation eher dem erstgenannten als dem zweitgenannten Muster zugeordnet werden. Auf die Gymnasialschulbücher trifft diese Deutung bedingt zu. Durch die fehlende Repräsentation von Kindern in Schulbuchtexten im Buch der Jahrgangsstufen sieben und acht wird in den beiden zugehörigen Teilaspekten das Gymnasialschulbuch der Unterstufe weiter links als das der Mittelstufe eingeordnet. Wird dieser Ausreißer außer Acht gelassen, trifft die Diagnose, Schulbücher in höheren Klassenstufen seien innerhalb einer Schulform eher dem ersten Muster zuzuordnen als Schulbücher der Klassenstufe 5/6, auch auf Gymnasien zu, da das Buch der Klassen acht und neun ansonsten konsequent gleichauf oder weiter links zu verorten ist als das der Unterstufe. Für die Hauptschule hingegen bestätigt sich diese Beobachtung nicht. Abgesehen von der Anzahl politischer Partizipationsformen im Vergleich zu gesellschaftlichen liegt das Hauptschulschulbuch der Klassenstufen fünf und sechs konsequent näher am Pol *emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend* als das Buch der Klassen sieben und acht.

Eine weitere Deutungsmöglichkeit dieser Ergebnisse wäre, dass die Schulbuchverlage einen Einfluss auf die Verortung

zu den beiden konträren Mustern haben. Zwei von zwei C.C.Buchner-Büchern sind dem Muster *emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend* zuzurechnen, während dies auf nur eins der vier analysierten Bücher des Cornelsen-Verlags zutrifft. Allerdings ist einerseits die Stichprobengröße zu gering, um Aussagen über die Schulbuchverlage anstellen zu können, und andererseits ist im Kontext des Gymnasiums das Cornelsen-Buch häufiger näher am Pol des emanzipativen Musters zu verorten als das des C. C. Buchner-Verlags.

Um die beiden beschriebenen Deutungsmöglichkeiten der Ergebnisse näher untersuchen und ein finales Fazit ziehen zu können, ist eine Analyse der komplementären Schulbücher mit denselben Diskursbausteinen und Schwerpunkten notwendig. Dies betrifft die Gymnasialschulbücher *Politik & Co 7/8* des C. C. Buchner-Verlages (Dieckmann und Lindner 2020) und *Politik entdecken 1* für die Klassen 5/6 des Cornelsen-Verlags (Rau et al. 2019) sowie die Schulbücher *Wirtschaft und Politik 7/8* des Cornelsen-Verlags (Brandt et al. 2022) und *#Politik Band 5/6* des Verlages C. C. Buchner (Hansen et al. 2020) der Realschule.

Mit Bezug auf die beiden Deutungsmuster der Ausweitung politischer Partizipation lassen sich folgende Aussagen aus den Analyseergebnissen machen:

Die Analyseergebnisse offenbaren, dass an Gymnasien ein breiteres Spektrum an Partizipationsformen thematisiert und keine Verengung auf Wahlen und Parteien vorgenommen wird. Gleichzeitig werden vermehrt politische Partizipationsformen thematisiert. Die Hauptschulbücher nehmen im Gegensatz dazu eine Verengung vor und thematisieren mehr gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten als die Gymnasialschulbücher. Auch die Anbahnung politischer Partizipation sowie die konkrete politische Partizipation liegen bei Schulbüchern des Gymnasiums deutlich häufiger vor als bei denen der Hauptschule. Zieht man die Erkenntnisse zur sozialen Ungleichheit, besonders zur auf Bildung gründenden ungleichen politischen Partizipation, in Betracht, können die Ergebnisse dieser Arbeit potenziell einen Grund dafür liefern. Wenn Heranwachsenden an Gymnasien eine Vielzahl von Be-

teiligungsmöglichkeiten beigebracht wird, sie sich selbst zu diesen positionieren und im Rahmen der Schulbuchaufgaben, beispielsweise in Form der Durchführung einer Projektwoche oder dem Veröffentlichen einer Petition, aktiv werden sollen und somit Partizipationserfahrungen sammeln und gleichzeitig bekannt ist, dass positive Erfahrungen der Selbstorganisation zu aktivem Engagement junger Menschen führen kann (Ringer 2023), dann begründet dies für sich genommen zwar noch nicht die Ungleichheit in der politischen Partizipation. Wird aber in die Betrachtung miteinbezogen, dass diese Inhalte an Hauptschulen deutlich weniger unterrichtet werden und die Lernenden selbst dabei eine inaktivere Rolle einnehmen, dann kann darin eine Begründung der Partizipationsungleichheit liegen.

Die beiden Deutungsmuster *Partizipation als Empowerment* und *Partizipation als Mittel des aristokratischen Machterhalts*, die sich antagonistisch gegenüberstehen, tun dies insbesondere in ihrer Sichtweise auf politische Partizipationsformen. In ersterem Deutungsmuster wird angenommen, dass mehr Partizipationsmöglichkeiten zu mehr tatsächlicher politischer Beteiligung aller, insbesondere der unteren Schichten, führen. In diesem Zuge wird wiederholt die Notwendigkeit niedrigschwelliger Partizipationsformen betont. Demgegenüber steht das Deutungsmuster des aristokratischen Machterhalts. Zusammengefasst basiert dieses Muster auf der Erkenntnis, dass die Wahrnehmung politischer Beteiligungsformen grundsätzlich zulasten unterer Schichten sozial ungleich verteilt ist und insbesondere die *neueren* Partizipationsformen in ihrer Nutzung von den oberen Schichten dominiert werden. Als Beispiel wurde der Bildungshintergrund der Fridays-for-Future-Streikenden angeführt. Empirische Untersuchungen verschiedener Partizipationsformen stimmen, wie im ersten Teil dieser Arbeit dargestellt, dem zweiten Deutungsmuster zu.

Welche Rolle spielen in diesem Kontext die Erkenntnisse der in dieser Arbeit durchgeführten Schulbuchanalyse? Sie zeigen, dass die Partizipationsaristokratie nicht allein durch die Reproduktion ungleicher Partizipationsniveaus in familiären Umfeldern verursacht wird, sondern vielmehr durch

staatlich zertifizierte Schulbücher oder die zugrundeliegenden Kernlehrpläne im Rahmen politischer Bildung aktiv herbeigeführt wird. Die Unterschiede der Schulbücher der Muster *emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend* und *konservativ, verengt, passiv, demotivierend*, besonders zwischen Hauptschule und Gymnasium, führen unweigerlich zu ungleichem Wissen über Partizipationsmöglichkeiten, Partizipationserfahrungen und Einstellungen gegenüber Partizipation im Allgemeinen. An dieser Stelle sei erneut auf die Aussage des Hauptschulschulbuches *Menschen, Zeiten, Räume 2* hingewiesen, einzelne Bürgerinnen und Bürger hätten auf sich allein gestellt kaum Möglichkeiten, politische Entscheidungen zu beeinflussen, weshalb politische Parteien zur Erreichung politischer Ziele gegründet würden (Figge et al. 2020c, S. 136), die politische Partizipation einzelner und abseits von Parteien und Wahlen als negativ und aussichtslos konnotiert. Gerade im direkten Vergleich mit Aufgaben zur Gründung einer Partei, die detailliert jeden Schritt von Parteigründungen beschreibt und in einer Wahl innerhalb der Klasse mündet oder dem Veröffentlichen von Petitionen zu Themen, die der Klasse wichtig sind, wird der Unterschied zwischen Hauptschul- und Gymnasialschulbuch mehr als deutlich.

Durch die Rolle der Landesregierung, die die Schulbücher mit ihren Inhalten in dieser Form zulässt, kann die letzte Verantwortung an diesen Unterschieden durchaus den staatlichen Institutionen auf Landesebene zugeschrieben werden. Gerade die unteren Schichten, die in allen staatlichen und demokratischen Institutionen deutlich unterrepräsentiert sind, sollten doch im Sinne der Demokratie in den Stand versetzt werden, diese Umstände, sofern sie dies wollen, zu verändern. Dass staatliche Institutionen durch die Auswahl und Zulassung der Schulbücher keine soziale und politische Ungleichheit ausgleichende Maßnahmen ergreifen, sondern im Gegenteil die Partizipationsungleichheiten aktiv verstärken, erscheint in vielfacher Hinsicht mehr als fragwürdig.

Eine Ausweitung von politischen Beteiligungsmöglichkeiten, die ebenfalls durch staatliche Institutionen akzeptiert oder sogar vorangetrieben wird, bei gleichzeitiger Thematisie-

rung ihrer Existenz und Nutzung nur in der oberen Bildungsschicht scheint sehr undemokratisch zu sein.

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse stimmen somit in keinem Fall dem Deutungsmuster der *Partizipation als Empowerment* zu. Da Empowerment bedeutet, benachteiligte Menschen mit denjenigen Ressourcen auszustatten, die zum Beenden dieser Benachteiligung befähigen, müssten dafür an Hauptschulen mindestens dieselben partizipationsbezogenen Inhalte unterrichtet werden wie an Gymnasien, wenn nicht sogar mehr, um die untere Bildungsschicht in die Position zu versetzen, die Vormachtstellung der oberen Bildungsschicht brechen zu können. Wäre die Schulbuchanalyse zu dem Ergebnis gekommen, an allen Schulformen würde politische Partizipation gleich oder zumindest ähnlich dargestellt, wäre dies je nach Auslegung entweder gleichbedeutend mit dem Empowerment-Deutungsmuster oder aber mit einem reinen Konservieren des aktuellen Status Quo. Da die Ergebnisse jedoch belegen, dass im Bildungsbereich staatlich zertifiziert der oberen Bildungsschicht mehr Partizipationsmöglichkeiten in besserer Qualität vermittelt werden als der unteren Bildungsschicht, können diese Ergebnisse nur das Deutungsmuster der Partizipation als Mittel aristokratischen Machterhalts bestätigen.

Die Partizipationsaristokratie, die Selk (2023) beschreibt, scheint folglich nicht nur im Outcome politischer Beteiligungungleichheit Realität zu sein, sondern auch im Input in Form der (Aus-)Bildung der heranwachsenden Staatsbürger*innen zu existieren. Besonders die Rolle des Staates in diesem Prozess, der laut Selk (2023) unweigerlich mit dem Ende der Demokratie einhergeht, ist als kritisch zu bezeichnen. Unter dem Eindruck dieser Ergebnisse scheint jedoch auch die Rückkehr zu einer Klassengesellschaft, zumindest in Bezug auf politische Partizipation, Fahrt aufzunehmen, denn wenn bei bestehender Ungleichheit die Heranwachsenden korrespondierend zu dieser Ungleichheit sozial ungleichverteilt Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten über Partizipationsmöglichkeiten vermittelt bekommen, dann kann dies in nichts anderem als einer fortwährenden Verstärkung der Ungleichheit resultieren.

10 Fazit

Diese Arbeit sollte die Darstellung politischer Partizipation in Gymnasial-, Realschul- und Hauptschulschulbüchern Nordrhein-Westfalens ermitteln und vergleichen.

Im ersten Teil der Arbeit wurden die für diese Arbeit notwendigen theoretischen Konzepte dargestellt. Hierzu zählen Demokratie, politische Partizipation, politische Bildung, soziale Ungleichheit und die Sozialstruktur Deutschlands, Schule als Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheit sowie Schulbücher.

In diesem Rahmen wurde herausgestellt, dass Demokratie und die ihr zugrundeliegenden Theorien zwar in unterschiedlichen Aspekten variieren können, jedoch jeglichen Formen von Demokratie und Demokratietheorie die politische Partizipation als Verwirklichung der per Begriffsdefinition zentralen Herrschaft des Volkes zugrunde liegt. Eine Demokratie ohne politische Partizipation ist demnach nicht möglich und eine Demokratie ohne gleiche Partizipation oder zumindest gleiche Partizipationschancen aller Schichten im Hinblick auf die Legitimierung der Demokratie als Herrschaft des Volkes, in der alle Schichten dieselben Chancen auf die Durchsetzung ihrer Interessen haben, nicht verwirklicht.

Ausgehend von dieser Erkenntnis wurden Partizipation und insbesondere politische Partizipation definiert und dargestellt. Zur Definition von Partizipation kann eine Vielzahl an Quellen herangezogen werden. Sie alle gleichen sich darin, dass sie auf die selbstständige und eigenmächtige Teilhabe der Bürger*innen sowie die Mitgestaltung und -bestimmung durch die Bürger*innen im jeweiligen Verwendungskontext abzielen. Für die politische Partizipation bezieht sich diese Definition insbesondere auf die politische Macht, die daraus

resultierenden politischen Entscheidungen sowie die dem zugrundeliegenden Handlungen zu diesem Ziel. Ermittelt werden konnten weiterhin sechs Kategorien politischer Partizipation, von denen insbesondere die konsultativen und direktdemokratischen in den letzten Jahren stark gewachsen sind. Zu diesem Wachstum konnten zwei Deutungsmuster ausfindig gemacht werden: erstens, das Muster der Partizipation als Mittel zum Empowerment, bei dem die Bemächtigung der Unterrepräsentierten durch das Hinzufügen neuer Partizipationsmöglichkeiten im Vordergrund steht, und zweitens, das Muster der Partizipation als Mittel aristokratischen Machterhalts, das die sozial ungleiche Partizipation an allen, besonders aber den neuen, nicht-institutionalisierten Beteiligungsformen kritisiert. Letzteres Deutungsmuster wird dabei von zahlreichen empirischen Befunden hinsichtlich der Diagnose unterstützt. Im Anschluss wurde der Partizipationsbegriff auf den schulischen Kontext bezogen, um sich dem Analysegegenstand der Schulbücher zu nähern.

In diesem Sinne wurde auch die politische Bildung mit ihrer Zielsetzung und Grundlage, aber auch dem Antagonismus zwischen staatstreuer Erziehung und Erziehung zur Mündigkeit thematisiert. Ermittelt werden konnte in diesem Zuge, dass politische Partizipation ein elementarer Teil politischer Bildung ist und dabei Menschen aller Schichten gleichermaßen partizipationsorientierte Aspekte in der politischen Bildung vermittelt bekommen sollten.

Im darauffolgenden Kapitel zu sozialer Ungleichheit und Sozialstruktur Deutschlands konnte herausgestellt werden, dass Bildung, Einkommen und Partizipation als Dimensionen sozialer Ungleichheit gelten und sich gegenseitig beeinflussen. Besonders Bildung beeinflusst politische Partizipation, was anhand von Einschätzungen über die Wirksamkeit politischen Engagements sowie der Häufigkeit politischer Beteiligung in der Unterscheidung nach Schulabschluss gezeigt werden konnte. Das Konzept der sozialen Mobilität, das Auf- und Abstiege in der sozialen Hierarchie beschreibt, wurde ebenfalls eingeführt. Die kombinierten Erkenntnisse aus diesem Kapitel dienen als Ausgangslage für das Nachfolgende.

Das Kapitel zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Institution Schule baut auf den vorherigen Erkenntnisgewinnen auf und spezifiziert diese im Rahmen der Vererbung von Bildungsabschlüssen. Es konnten verschiedene Faktoren herausgestellt werden, die die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule begünstigen, wobei vor allem die Erkenntnis, dass soziale Unterschiede insbesondere zwischen und nicht in den Schulformen vorliegen, relevant für den weiteren Verlauf dieser Arbeit war. Darauf aufbauend wurden Ungleichheiten in der Unterrichtsqualität, gemessen am Anteil fachfremden Politikunterrichts, zwischen den drei für diese Arbeit relevanten Schulformen ermittelt.

Schulbücher als weiteres potenzielles Analyseinstrument für Vergleiche zwischen unterschiedlichen Schulformen wurden unter dem Gesichtspunkt staatlicher Einflussmöglichkeiten eingeführt. Als Haupterkenntnisse dieses Kapitels können einerseits die Verantwortlichkeit staatlicher Institutionen für die Inhalte der Schulbücher und andererseits die von Lernenden empfundene Faktizität der Schulbuchinhalte gelten.

Die Forschungsfrage *Worin unterscheidet sich die Darstellung politischer Partizipation zwischen den Schulbüchern unterschiedlicher Schulformen?* wurde auf diesen theoretischen Erkenntnissen aufbauend anhand einer an der wissenssoziologischen Diskursanalyse orientierten, qualitativen, vergleichenden Schulbuchanalyse beantwortet.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich die Darstellung politischer Partizipation nach Schulform unterscheidet. Im Laufe der Analyse von insgesamt sechs Schulbüchern, jeweils zwei für die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium, konnten vier Diskursbausteine rekonstruiert werden, denen insgesamt sieben Schwerpunkte zugehörig sind. Auf jeden dieser sieben Schwerpunkte hin wurden alle Schulbücher vergleichend analysiert und jeweils eingeordnet. Die Gesamtheit aller Schwerpunkte und aller Schulbücher ließ die Rekonstruktion zweier wiederkehrender Muster zu, die sich antagonistisch gegenüberstehen. Das erste Muster lautet *emanzipativ, weitgefasst, aktivierend, motivierend*, das zweite *konservativ, verengt, passiv, demotivierend*. Im Sinne des Textflusses wird

ersteres zukünftig als *emanzipatives* und zweiteres als *konservative* Muster bezeichnet. Diesen beiden Mustern konnten die Schulbücher eindeutig zugewiesen werden. Während beide Gymnasialschulbücher und ein Realschulschulbuch dem emanzipativen Muster zugeordnet werden konnten, wurden beide Hauptschulschulbücher und ein Realschulschulbuch dem konservativen Muster zugeordnet.

Das emanzipative Muster umfasst die Bücher, die tendenziell ein breites Spektrum an Partizipationsformen vermitteln und dabei häufiger politische als gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten thematisieren, die Kinder häufiger in Schulbuchtexten repräsentieren und diese dabei vermehrt als politisch aktiv konstruieren, die in den Aufgabenstellungen politische Partizipation häufiger anbahnen und konkret fordern und die die Lernenden öfter direkt oder indirekt adressieren.

Das konservative Muster hingegen umfasst Schulbücher, die die thematisierten Partizipationsformen vermehrt auf Parteien und Wahlen verengen und mehr gesellschaftliche als politische Partizipationsformen zeigen, die Kinder in Texten häufiger nicht als politisch aktiv zeichnen und wenn ja, dass sie dann tendenziell keine politische Partizipation anbahnenden oder konkret fordernden Aufgaben formulieren und die Lernenden häufiger weder direkt noch indirekt adressieren.

Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass sich die Darstellung politischer Partizipation zwischen den Schulbüchern verschiedener Schulformen unter Einbeziehung verschiedener Aspekte drastisch unterscheidet. Während Lernende des Gymnasiums einen aktivierenderen, emanzipativeren und motivierenderen Zugang zu einem weitgefassten Spektrum an politischen Partizipationsmöglichkeiten vermittelt bekommen, erhalten die Lernenden der Hauptschule einen passiveren, konservativeren und demotivierenderen Zugang zu einem eingengten Maß an Beteiligungsmöglichkeiten. Die Realschule wird anhand jeweils eines Schulbuches beiden Seiten zugeordnet.

Von den beiden im ersten Teil der Arbeit erläuterten Deutungsmustern politischer Partizipation lassen sich diese Er-

gebnisse eindeutig dem zweiten zuordnen: Partizipation als Mittel aristokratischen Machterhalts. Trotz des Bewusstseins der staatlichen Institutionen für das Bestehen sozialer Ungleichheit wird durch die Zulassung der Schulbücher mit diesen Darstellungen politischer Partizipation eine Verschärfung der Ungleichheit durch eine bessere und weitgefassere Ausbildung der höheren Bildungsschicht gegenüber der niedrigeren Bildungsschicht, überspitzt formuliert, forciert, mindestens jedoch billigend in Kauf genommen. Die Partizipationsaristokratie wird nicht verringert, sondern verstärkt.

Das Ziel der Arbeit, zur Erforschung von Ursachen der ungleichen politischen Partizipation nach Bildungsabschluss beizutragen, kann als erreicht bewertet werden. Die Analyseergebnisse stellen eindeutig dar, dass politische Partizipation in Schulbüchern des Gymnasiums in einer didaktisch und politisch wertvolleren Weise erfolgt als in den Schulbüchern der Hauptschule. Schulbücher als staatlich zertifizierte Lernmaterialien können als zentrale Determinante der ungleichen Entwicklungen der politischen Partizipation zwischen den Schulformen bezeichnet werden, da sie die Grundlage der Unterrichtspraxis und damit des Wissensstandes der Lernenden in Bezug auf politische Partizipation darstellen.

Um die Ergebnisse dieser Arbeit, der aufgrund ihres fest definierten Umfangs eine kleine Stichprobe zugrunde liegt, zu validieren, sollte in Zukunft eine größere Stichprobengröße analysiert werden, die mehr Schulbücher in Betracht zieht. Auf diesem Wege lassen sich zudem Aussagen über den Zusammenhang der Schulbuchverlage mit der Darstellung politischer Partizipation machen, die aufgrund der kleinen Stichprobengröße in dieser Arbeit nicht möglich waren. Weiterhin könnte zukünftige Forschung durch vergleichbare Arbeiten in anderen Bundesländern klären, ob die Darstellung politischer Partizipation in Schulbüchern dort in ähnlich sozial ungleichem Maße vorliegt.

10.1 Ausblick

Veith Selk prognostiziert im Zusammenhang mit der Partizipationsaristokratie den Untergang der Demokratie. Ob das in dieser Dramatik zutreffend ist, kann diese Arbeit weder validieren noch falsifizieren. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse sind so erwartbar wie schockierend, besonders durch die Rolle des Staates, der die Schulbücher in dieser Form und mit diesen sozial ungleichen Darstellungen politischer Partizipation zur Nutzung freigegeben hat. Sie geben Veith Selks Diagnose der Partizipationsaristokratie nicht nur recht, sie fügen dem die Komponente der bewussten Entscheidung des Staates hinzu, sich weiter in diese Richtung zu entwickeln. Sollte diese Auslegung der Ergebnisse überspitzt sein, so zeigen sie mindestens, dass dem Staat die Entwicklung egal ist. Ansonsten könnten die Schulbücher in ihrer Darstellung ähnlicher sein, denn die staatlichen Institutionen sind in der Lage, diese Entscheidungen durch die Zulassung der Lehrmittel zu treffen.

Die soziale Ungleichheit in Bezug auf politische Partizipation wird den Erkenntnissen dieser Arbeit nach weiter ansteigen. Damit einher gehen Probleme der Repräsentation bildungsschwächerer Schichten in allen politischen Sphären, von der Wahlbeteiligung über das Wahrnehmen des passiven Wahlrechts bis hin zur Teilnahme an Demonstrationen oder sonstigen Versuchen, politisch aktiv zu werden. Aus demokratiethoretischer Sicht zeichnet ein Rückgang der Repräsentation und der Partizipation bei zugleich wachsender Ungleichheit kein positives Zukunftsbild. Wenn bereits zum jetzigen Zeitpunkt viele Menschen nicht das Gefühl haben, von Politiker*innen wahrgenommen oder in ihrer Meinung vertreten zu werden, wird sich dies durch eine Dramatisierung der Ungleichheit der Partizipation tendenziell weiter verschlechtern, anstatt sich zu verbessern. Wenn die politische Bildung das Prinzip der Gleichheit als zentrales Anliegen formuliert und die Bundesregierung ihr in dieser Bestrebung zustimmt, dann ist die konkrete Umsetzung dieser Ziele den Ergebnissen dieser Arbeit zufolge lediglich eine Farce.

Dieser Ausblick kann in zweierlei Richtungen gedeutet werden. Einerseits in die Richtung des Schlusses, den Veith Selk aus seinen Erkenntnissen zieht, nämlich den unweigerlichen Untergang der Demokratie. Andererseits kann dieses Fazit die Relevanz politischer Bildung für die Demokratie, in Bezug auf Partizipation wie generell, hervorheben und dahingehend als großes Entwicklungspotenzial auf dem Weg der Beseitigung sozialer Ungleichheiten interpretiert werden. Die in aller Drastik beschriebenen Entwicklungen, die mit der ungleichen Darstellung politischer Partizipation in Schulbüchern einhergehen, und besonders die Rolle des Staates, der die Schulbücher in dieser Form und mit diesen Unterschieden zulässt, kann mit recht wenig Aufwand eliminiert werden. Eine Abkehr von schulformabhängig ungleichen Lerninhalten, besonders in für die Demokratie so zentralen Bereichen wie der Partizipation, würde unweigerlich gegenteilige Effekte mit sich bringen, andere als die, die in dieser Arbeit herausgestellt wurden. Wenn alle Bildungsschichten dieselben Partizipationsformen in derselben Qualität vermittelt bekommen, kann dies einen Rückgang der von empirischen Daten belegten Partizipationsaristokratie bedeuten.

Bestehen die staatlich forcierten schulformspezifischen Ungleichheiten in der Darstellung politischer Partizipation jedoch fort, vergrößert sich dadurch die politische und somit indirekt auch die generelle Ungleichheit noch weiter. Die Rolle des Staates in diesem Prozess wäre dann noch kritischer zu betrachten, denn wer zugleich von politischer Partizipation als Mittel zum Empowerment spricht, eigentlich jedoch den Prozess der Partizipationsaristokratie vorantreibt, der täuscht die Bürger*innen hinsichtlich der Mitgestaltbarkeit der Demokratie und macht sie in letzter Konsequenz zur Scheindemokratie.

In der Hoffnung, dass diese Arbeit einen Teil dazu beitragen kann, das Problem der nach Schulform ungleichen Darstellung politischer Partizipation in Schulbüchern Nordrhein-Westfalens auf die Agenda zu setzen und so einen Wandel in der Schulbuchzulassung herbeizuführen, der die Demokratie

stärkt, anstatt sie zu schwächen, schließt diese Arbeit mit dem Hinweis auf einen massiven Handlungsbedarf, der jedoch nicht unüberwindbar zu sein scheint.

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef; Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.) (2017a): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15478, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Abs, Hermann Josef; Hahn-Laudenberg, Katrin (2017b): Dimensionen des politischen Mindsets. In: Hermann Josef Abs und Katrin Hahn-Laudenberg (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, S. 77–111.
- Achour, Sabine (2020): Das Revival der politischen Bildung – ein Höhenflug nur mit der Politikwissenschaft?! In: Politikum 6 (S), S. 68–75. DOI: 10.46499/1722.1912.
- Achour, Sabine (2021): Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. In: Andreas Zick und Beate Küpper (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz, S. 311–329.
- Achour, Sabine (2023): Soziale Ungleichheit politischer Teilhabe: Wie Schule das Phänomen reproduziert. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 93), S. 39–52.
- Achour, Sabine; Gill, Thomas (2023): Einleitung. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 93), S. 7–12.

- Achour, Sabine; Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen – Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Theodor W. Adorno (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker, 1959–1969. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 92–109.
- Agirdag, Orhan; Van Avermaet, Piet; van Houtte, Mieke (2013): School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. In: Teachers College Record 115 (3), S. 1–50.
- Arnold, Nina; Fackelmann, Bettina; Graffius, Michael; Krüger, Frank; Talaska, Stefanie; Weißenfels, Tobias. (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. Online verfügbar unter http://www.sprichst-du-politik.de/downloads/sprichst-du-politik_Studie.pdf, zuletzt geprüft am 05.07.2023.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Sonderausgabe für die Sächsische Landeszentrale für Politische Bildung, Nachdruck 1. Auflage 2016. Dresden: Sächsische Landeszentrale für Politische Bildung (Wochenschau Politik).
- Bacia, Ewa; Abs, Hermann Josef (2017): Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen. In: Hermann Josef Abs und Katrin Hahn-Laudenberg (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster.
- Barber, Benjamin (1985): Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age. Berkeley/Los Angeles, CA: University of California Press.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann, S. 29–54.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2011b): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Mareike Kunter,

- Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann, S. 163–192.
- Behrmann, Laura (2021): Bildung und soziale Ungleichheit. Dissertation. Universität Bremen.
- Berghan, Wilhelm; Zick, Andreas (2019): Zwischen Demokratiebefürwortung und Ungleichwertigkeitsbehauptungen: Einstellungen zur Demokratie. In: Andreas Zick, Beate Küpper und Wilhelm Berghan (Hg.): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Unter Mitarbeit von Frank Faulbaum, Alexander Häusler, Daniela Krause, Pia Lamberty, Nico Mokros und Jonas H. Rees. Bonn: Dietz, S. 223–241.
- Berkemeyer, Nils; Hermstein, Björn; Meißner, Sebastian; Semper, Ina (2019): Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. In: Journal for Educational Research Online 11 (1), S. 47–73. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16787, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Besand, Anja; Jugel, David (2015): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Christoph Dönges, Wolfram Hilpert und Bettina Zurstrassen (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1617), S. 99–109. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/david-ju-gel/publication/359134846_zielgruppenspezifische_politische_bildung_jenseits_tradierter_differenzlinien, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Betz, Tanja; Gaiser, Wolfgang; Pluto, Liane (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft (20), S. 1–19.
- Bielenberg, Ina (2023): Zum Wechselverhältnis von politischer Teilhabe und politischer Bildung. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 93), S. 119–126.

- Blühdorn, Ingolfur (2023): Recreational experientialism at 'the abyss': rethinking the sustainability crisis and experimental politics. In: *Sustainability: Science, Practice and Policy* 19 (1), Artikel 2155439. DOI: 10.1080/15487733.2022.2155439.
- BMFSFJ (Hg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 05.07.2023.
- Bock, Bettina M. (2018): Sprache und Partizipation: Barrieren und Teilhabe. In: Frank Liedtke und Astrid Tuchen (Hg.): *Handbuch Pragmatik*: J. B. Metzler, S. 345–457.
- Böhm, Winfried; Seichter, Sabine (2018): *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.): Schöningh.
- Bosse, Marc; Törner, Gunther (2013): Out-of-field Teaching Mathematics Teachers and the Ambivalent Role of Beliefs – A First Report from Interviews. In: Markku S. Hannula, Päivi Portaankorva-Koivisto, Anu Laine und Liisa Näveri (Hg.): *Current State of Research on Mathematical Beliefs XVIII. Proceedings of the MAVI-18 Conference*. Helsinki: Department of Teacher Education, S. 341–355.
- Bosse, Marc; Törner, Gunther (2014): *The Practice of Out-of-field Teaching in Mathematics Classrooms – A German Case Study*. Eingereicht für die Proceedings of the MAVI-20 Conference. Falun/Schweden.
- Böttcher, Wolfgang (2021): Chancenungleichheit. Oder: Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen. In: *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen*, S. 17–34.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Pierre Bourdieu: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg, S. 49–79.
- Bourdieu, Pierre (2022): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Bildung und Gesellschaft), S. 249–272.
- Brandt, Lukas Conrad; Falge-Schönfeld, Almut; Gefßner, Manuel (2021): *Wirtschaft und Politik* 5/6. Differenzierende Ausgabe, Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Hg. v. Frank Erzner. Berlin: Cornelsen.

- Brandt, Lukas Conrad; Falge-Schönfeld, Almut; Inal, Hasan (2023): *Wirtschaft und Politik 9/10. Differenzierende Ausgabe*, Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Brandt, Lukas Conrad; Falge-Schönfeld, Almut; Inal, Hasan; Kerk, Matthias; Minnebusch, Frank; Plankermann, Laila; Tawakol, Stephanie (2022): *Wirtschaft und Politik 7/8. Differenzierende Ausgabe*, Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Budryte, Dovile (2023): *Political Empowerment*. In: Filomena Maggino (Hg.): *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. 2nd ed. 2023. Cham: Springer International Publishing; Imprint Springer, S. 5264–5267.
- Burkhalter, Stephanie; Gastil, John; Kelshaw, Todd (2002): *A Conceptual Definition and Theoretical Model of Public Deliberation in Small Face-to-Face Groups*. In: *Communication Theory* 12 (4), S. 398–422.
- Burzan, Nicole (2010): *Soziologie sozialer Ungleichheit*. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (SpringerLink Bücher), S. 525–538. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92027-6_30, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Campbell, David E. (Hg.) (2006): *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Dalton, Russell J. (2017): *The participation gap. Social status and political inequality*. First edition. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Dieckmann, Eva; Kießling, Magdalena (2022): *Politik & Co 9/10. Wirtschaft-Politik*. Gymnasium, Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Hg. v. Alexandra Labusch. Bamberg: C.C. Buchner.
- Dieckmann, Eva; Labusch, Alexandra; Lindner, Nora; Ott, Silvia (2019): *Politik & Co 5/6. Wirtschaft-Politik*. Gymnasium, Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Bamberg: C.C. Buchner.
- Dieckmann, Eva; Lindner, Nora (2020): *Politik & Co 7/8. Wirtschaft-Politik*. Gymnasium, Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Hg. v. Alexandra Labusch. Bamberg: C.C. Buchner.
- Du Plessis, Anna E. (2013): *Understanding the Out-of-field Teaching Experience*. A Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy at the University of Queensland. Online verfügbar unter http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:330372/s4245616_phd_submission.pdf, zuletzt geprüft am 05.07.2023.

- Du Plessis, Anna E.; Gillies, Robyn M.; Carroll, Annemaree (2014): Out-of-field Teaching and Professional Development: A Transnational Investigation across Australia and South Africa. In: *International Journal of Educational Research* 66, S. 90–102.
- Engels, Dietrich (2008): Gestaltung von Politik und Gesellschaft. Armut und Reichtum an Teilhabechancen, Gutachten zur Vorbereitung des 3. Armuts und Reichtumsberichts. Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e. V. Köln.
- Figge, Alexander; Figge, Kathrin; Hehenkamp, Benjamin; Grannemann, Katharina (2020a): Menschen, Zeiten, Räume 1 – Gesellschaftslehre. Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Hg. v. Wolfgang Humann, Elisabeth Köster und Dieter Potente. Berlin: Cornelsen.
- Figge, Alexander; Figge, Kathrin; Hehenkamp, Benjamin; Köhler, Manuel; Schreck, Klaus; Grannemann, Katharina (2020b): Menschen, Zeiten, Räume 3 – Gesellschaftslehre. Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Hg. v. Wolfgang Humann, Elisabeth Köster und Dieter Potente. Berlin: Cornelsen.
- Figge, Alexander; Figge, Kathrin; Jahnke-Ouni, Maren; Köhler, Manuel; Rein, Christiane; Schreck, Klaus et al. (2020c): Menschen, Zeiten, Räume 2 – Gesellschaftslehre. Nordrhein-Westfalen, differenzierende Ausgabe, 1. Auflage. Hg. v. Wolfgang Humann, Elisabeth Köster und Dieter Potente. Berlin: Cornelsen.
- Fischer, Frank (2012): Participatory Governance: From Theory to Practice. In: David Levi-Faur (Hg.): *The Oxford Handbook of Governance*: Oxford University Press, S. 457–471.
- Frevel, Bernhard (2004): Demokratie: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-16868-1.pdf>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Geißler, Rainer (2001): Sozialstruktur. In: Bernhard Schäfers (Hg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Unter Mitarbeit von Bianca Lehmann und Sabina Misoch. 2., erw. und aktualisierte Aufl., Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 672–681. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-94976-9_60, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Gessner, Susann (2022): Partizipation als voraussetzungsvolles Konzept. In: Alexander Wohnig und Peter Zorn (Hg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale

- für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10592), S. 315–328.
- Gras, Juliana (2023): Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion. Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Haarmann, Moritz P. (2020): Partizipation. In: Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (ProQuest Ebook Central), S. 158–161.
- Hafenecker, Benno (2005): Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: Benno Hafenecker und Mechthild M. Jansen (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–40.
- Hammel, Lina (2011): Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. Berlin: LIT.
- Hansen, Barbara; Huhn, Nicola; Kost, André (2020): #Politik Band 5/6. Politik für die Realschule, Gesamtschule und Sekundarschule. Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Bamberg: C.C. Buchner.
- Hansen, Barbara; Huhn, Nicola; Kost, André (2022): #Politik Band 7/8. Politik für die Realschule, Gesamtschule und Sekundarschule. Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage. Bamberg: C.C. Buchner.
- Hansen, Barbara; Huhn, Nicola; Kost, André; Schulz, Oliver; Veronika Simon und Teresa Tuncel (2023): #Politik Band 9/10. Politik für die Realschule, Gesamtschule und Sekundarschule. Bamberg: C.C. Buchner (#Politik – Nordrhein-Westfalen).
- Heinelt, Hubert (2008): Demokratie jenseits des Staates. Partizipatives Regieren und Governance. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Gesellschaft (Modernes Regieren, 4). Online verfügbar unter <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783845207858/demokratie-jenseits-des-staates?v=h>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Hess, Robert D.; Torney, Judith, V. (Hg.) (1967): The Development of Political Attitudes in Children. Chicago, IL: Aldine.
- Hobbs, Linda (2012): Teaching Out-of-field: Factors Shaping Identities of Secondary Science and Mathematics. In: Teaching Science 58 (1), S. 21–29.
- Hooghe, Marc; Wilkenfeld, Britt (2008): The Stability of Political Attitudes and Behaviors across Adolescence and Early Adulthood: A Comparison of Survey Data on Adolescents and Young Adults in Eight

- Countries. In: *Journal of Youth and Adolescence* 37 (2), S. 155–167.
- Hradil, Stefan (1987): *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft*: Opladen.
- Hradil, Stefan (2016): *Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität*. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–276.
- Huinink, Johannes; Schröder, Torsten (2019): *Sozialstruktur Deutschlands. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage*. München, Stuttgart: UVK Verlag; UTB (UTB Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, 3146). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838552019>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Kant, Immanuel (1784): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: *Berlinische Monatsschrift* (12), S. 481–494.
- Keller, Reiner (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Interdisziplinäre Diskursforschung). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=749563>.
- Kenner, Steve (2023): *Schulen als Bildungs-, Sozialisations- und Erfahrungsräume für Transformation und nachhaltige Entwicklung? – (Frustrations-)Erfahrungen politisch engagierter Jugendlicher*. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): *Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 93), S. 76–86.
- Kenner, Steve; Lange, Dirk (2020): *Demokratiebildung*. In: Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (ProQuest Ebook Central), S. 48–51.
- Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2005): *Partizipation im Jugendalter*. In: Benno Hafenegger und Mechtild M. Jansen (Hg.): *Kinder- und Jugendpartizipation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 63–94.
- Kreckel, Reinhard (2004): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt/M.: Campus Verlag (Theorie und Gesellschaft). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783593458021.

- Küpper, Beate; Berghan, Wilhelm; Rump, Maike (2021): Volkes Stimme – antidemokratische und populistische Einstellungen. In: Andreas Zick und Beate Küpper (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz, S. 43–74.
- Lamberty, Pia; Rees, Jonas H. (2021): Gefährliche Mythen: Verschwörungserzählungen als Bedrohung für die Gesellschaft. In: Andreas Zick und Beate Küpper (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz, S. 283–299.
- Lange, Valerie (2018): Politische Bildung in der Schule – ein Statusbericht. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Kultusministerien. Berlin.
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Eckhardt Fuchs (Hg.): Schulbuch konkret. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 199–215.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen: Bericht über die Untersuchung im September 1996. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Gänsfuß, Rüdiger; Husfeldt, Vera (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12. 2009. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 11–46. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92216-4_2, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Massing, Peter (2020): Politische Bildung. In: Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (ProQuest Ebook Central), S. 173–176.

- Massing, Peter (2023): Demokratie und politische Bildung. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 93), S. 26–36.
- McIntosh, Hugh; Youniss, James (2010): *Toward a Political Theory of Political Socialization of Youth*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Merkel, Wolfgang; Petring, Alexander (2012): Politische Partizipation und demokratische Inklusion. In: Tobias Mörschel und Christian Krell (Hg.): *Demokratie in Deutschland. Zustand, Herausforderungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–119. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94305-3_6, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Meyer, Thomas (2005): *Theorie der Sozialen Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Thomas (2009): Was ist Demokratie?: eine diskursive Einführung. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-91434-3.pdf>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Meyer-Heidemann, Christian (2020): Mündigkeit. In: Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*, 156–158. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (ProQuest Ebook Central).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft-Politik. 1. Auflage 2019*. Düsseldorf. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf, zuletzt geprüft am 29.12.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Realschule in Nordrhein-Westfalen. Politik. 1. Auflage 2020*. Düsseldorf. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/234/rs_pl_klp_3323_2020_07_01.pdf, zuletzt geprüft am 05.07.2023.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre – Erdkunde, Geschichte, Politik. 1. Auflage 2022*. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://>

- www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/301/hs_gl_klp_3202_2022_03_15.pdf, zuletzt geprüft am 05.07.2023.
- MSB NRW (2022): Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2020/21. Hg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- MSB NRW (2023): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2022/23. Hg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2022.pdf, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Müller, Andrea G.; Stanat, Petra (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Jürgen Baumert (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (OECD PISA), S. 221–255. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90082-7_6, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Müller-Mathis, Stefan; Wohnig, Alexander (2017): Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern – Zur Einführung. In: Stefan Müller-Mathis und Alexander Wohnig (Hg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft (Wochenschau Wissenschaft), S. 5–11.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Neu, Viola (2019): Niemand möchte die Demokratie abschaffen – Einstellungen zu Demokratie, Sozialstaat und Institutionen. Ergebnisse einer repräsentativen Studie. In: Analysen und Argumente (351). Online verfügbar unter <https://www.kas.de/documents/252038/4521287/AA351+Niemand+m%C3%B6chte+Demokratie+abschaffen.pdf/3101d553-0ca1-578e-5d31-625fe1db46e0?version=1.0&t=1559716311004>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.

- Norris, Pippa (2002): *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plutzer, Eric (2002): *Becoming a Habitual Voter: Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood*. In: *American Political Science Review* 96 (1), S. 41–56.
- Porsch, Raphaela; Wendt, Heike (2015): *Welche Rolle spielt der Studienschwerpunkt von Sachunterrichtslehrkräften für ihre Selbstwirksamkeit und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler?* In: Heike Wendt, Tobias Stubbe, Knut Schwippert und Wilfried Bos (Hg.): *IGLU & TIMSS. 10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011*. Münster u. a.: Waxmann, S. 161–183.
- Porsch, Raphaela (2016): *Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen*. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 108 (1), S. 9–32.
- QUA-LiS NRW (2024a): *Kernlehrpläne für das Gymnasium (ab 2019/2020)*. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule. Online verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/index.html>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- QUA-LiS NRW (2024b): *Lehrpläne und Kernlehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen*. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule. Online verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/hauptschule/index.html>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- QUA-LiS NRW (2024c): *Lehrpläne und Kernlehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen*. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule. Online verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/index.html>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Quintelier, Ellen; van Deth, Jan W. (2014): *Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality using Panel Data*. In: *Political Studies* 62 (1), S. 153–171. DOI: 10.1111/1467-9248.12097.
- Rau, Jonas; Willfahrt, Wolfram (2020): *Politik entdecken 2. Wirtschaft und Politik*. Gymnasium NRW G9, 1. Auflage. Hg. v. Jonas Rau und Wolfram Willfahrt. Berlin: Cornelsen.
- Rau, Jonas; Willfahrt, Wolfram (2021): *Politik entdecken 3. Wirtschaft*

- und Politik. Gymnasium NRW G9, 1. Auflage. Hg. v. Jonas Rau und Wolfram Willfahrt. Berlin: Cornelsen.
- Rau, Jonas; Willfahrt, Wolfram; Di Pardo, Nadine; Iglesias-Dunz, Elke; Falk, Dietmar (2019): Politik entdecken 1. Wirtschaft und Politik. Gymnasium NRW G9, 1. Auflage. Hg. v. Jonas Rau und Wolfram Willfahrt. Berlin: Cornelsen.
- Reisenauer, Cathrin (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Sabine Gerhartz-Reiter und Cathrin Reisenauer (Hg.): Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen: Springer Fachmedien, S. 2–25.
- Richter, Dirk; Kuhl, Poldi; Haag, Nicole; Pant, Hans A. (2013): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In: Hans A. Pant, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle, Claudia Pöhlmann (Hg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster u. a.: Waxmann, S. 367–390.
- Richter, Dirk; Kuhl, Poldi; Reimers, Heino; Pant, Hans A. (2012): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In: Petra Stanat, Hans A. Pant, Katrin Böhme und Dirk Richter (Hg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster u. a.: Waxmann, S. 237–250.
- Richter, Elisabeth; Lehmann, Theresa; Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung: Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Ringer, Jana (2023): Beteiligung und Politische Bildung in der Offenen Jugendarbeit. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 93), S. 127–133.
- Rippl, Susanne; Seipel, Christian; Kindervater, Angela (2015): V. Politische Sozialisation. In: Sonja Zmerli und Ofer Feldman (Hg.): Politische Psychologie. Handbuch für Studium und Wissenschaft. Politische Psychologie. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos (Politische

- Psychologie, Band 1), S. 69–84. Online verfügbar unter <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783845250946-69/v-politische-sozialisation?page=1>, zuletzt geprüft am 05.07.2015.
- Ritter, Sabine (2017): Das Verschwinden der Ungleichheit. Zur Konstruktion der Mitte im Schulbuch. In: Stefan Müller-Mathis und Alexander Wohnig (Hg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft (Wochenschau Wissenschaft), S. 68–86.
- Roth, Günter (2016): Politische Enthaltung, Verdrossenheit und Verwirrung: politische Bildung und Jugendarbeit als Lösung und Teil des Problems – ein Review. Ein Workingpaper. In: Social Science Open Access Repository (SSOAR). Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456855>, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Roth, Roland (2023): Partizipation in der repräsentativen Demokratie – revisited. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 93), S. 15–25.
- Rump, Maike; Küpper, Beate (2021): Wahlmisstrauen und menschenfeindliche Einstellungen. In: Andreas Zick und Beate Küpper (Hg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz, S. 213–224.
- Schäfer, Armin (2015): Der Verlust politischer Gleichheit: Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln.
- Schneekloth, Ulrich (2019): Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim & Basel, S. 103–131.
- Schneekloth, Ulrich; Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim & Basel, S. 47–101.
- Schumpeter, Joseph Alois (1950): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Bern: A. Francke Verlag.

- Schnurr, S. (2001): Partizipation. In: Hans Thiersch und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied: Kriftel, S. 1330–1345.
- Selk, Veith (2023): Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie. 1st ed. Berlin: Suhrkamp Verlag. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7390702>.
- Shipman, Alan; Edmunds, June; Turner, Bryan (2018): The New Power Elite. Inequality, Politics and Greed. 1st ed. London: Anthem Press (Key Issues in Modern Sociology).
- Sleeter, Christine E.; Grant, Carl A. (2011): Race, class, gender, and disability in current textbooks. In: Eugene F. Provenzo Jr., Annis N. Shaver und Manuel Bello (Hg.): The textbook as discourse: Sociocultural dimensions of American schoolbooks: Routledge, S. 183–215.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung: Stand der Forschung und Forschungsbedarf (No. 171). Arbeitspapier.
- Statistisches Bundesamt (2018a): Statistisches Jahrbuch 2018 der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2018b): Wirtschaftsrechnungen. Einkommens- und Verbrauchsstichprobe 2013. Einkommensverteilung in Deutschland, Fachserie 15, Heft 6. Wiesbaden.
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: DDS – Die Deutsche Schule 106 (4), S. 300–323.
- van de Vijver, Fons J. R. (1998): Towards a theory of bias and equivalence. In: Janet Harkness (Hg.): Cross-cultural survey equivalence (ZUMA-Nachrichten Spezial, 3): Mannheim (3), S. 41–65.
- van Deth, Jan W. (2001): Studying Political Participation: Towards a Theory of Everything? Paper presented at the Joint Sessions of Workshops of the European Consortium for Political Research. Grenoble.
- van Prooijen, Jan-Willem (2017): Why Education Predicts Decreased Belief in Conspiracy Theories. In: Applied cognitive psychology 31 (1), S. 50–58. DOI: 10.1002/acp.3301.
- Verba, Sidney; Schlozman, Kay L.; Brady, Henry E. (Hg.) (1995): Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele und Herbert Schnei-

- der (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.
- Wesle, Kristina (2017): An der Mündigkeit sparen? Jugendliche Bürger_innen zwischen Autonomie und Anpassung. In: Stefan Müller-Mathis und Alexander Wohnig (Hg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft, S. 32–52.
- Weßels, Bernhard (2021): Politisches Interesse und politische Partizipation. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 10.03.2021. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/politische-und-gesellschaftliche-partizipation/330210/politisches-interesse-und-politische-partizipation/>, zuletzt geprüft am 05.07.2023.
- Wohnig, Alexander (2017): Die Darstellung von Politikverdrossenheit als Merkmal des politischen Interesses junger Menschen in Schulbüchern. In: Stefan Müller-Mathis und Alexander Wohnig (Hg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft (Wochenschau Wissenschaft), S. 12–31.
- Wohnig, Alexander (2022): Politische Partizipation als Weg zum Ziel politischer Bildung. In: Alexander Wohnig und Peter Zorn (Hg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10592), S. 341–374.
- Zurstrassen, Bettina (2022): Politische Bildung, soziale Ungleichheit und Partizipation. In: Alexander Wohnig und Peter Zorn (Hg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10592), S. 219–231.

Bisher erschienen

Band I

Matthias Heil

Das Lehramt als politischer Beruf

Siegen: universi 2020, 182 S.

ISBN 978-3-96182-069-6

Preis: 12,80 Euro

Band II

Felix Dornhöfer

Das Zeitalter des Populismus als normative Herausforderung jugendpolitischer Bildung

Cancuma Cetinyilmaz

Die Demokratietheorie John Deweys und ihre Rezeption in der Demokratiepädagogik

Siegen: universi 2020, 198 S.

ISBN 978-3-96182-099-3

Preis: 12,80 Euro

Band III

Max Meyer

Radikale Demokratietheorie.

Potenziale für eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung

Siegen: universi 2022, 340 S.

ISBN 978-3-96182-127-3

Preis: 12,80 Euro

Für eine funktionierende Demokratie braucht es Bürger*innen, die ihre politischen Beteiligungsmöglichkeiten wahrnehmen, die sich einmischen und die Gesellschaft, Politik und Ökonomie aktiv mitgestalten. Was aber, wenn Menschen verschiedener Bildungsschichten ihre politischen Partizipationsmöglichkeiten auf unterschiedlichem Wege und in abweichendem Umfang dargeboten werden? In welchem Zusammenhang steht die eigene politische Partizipation mit der besuchten Schulform? Führen mehr politische Beteiligungsmöglichkeiten automatisch zu mehr politischer Partizipation aller Schichten und welche Rolle spielen Schulbücher dabei?

Diese Arbeit spannt den Bogen von aktuellen empirischen Studien zu Zustimmungswerten zur Demokratie über die Grundkonzepte von Demokratie, politischer Partizipation und der Reproduktion sozialer Ungleichheit hin zur Rolle des Staates bei der Reproduktion politischer Ungleichheit.

Yannik Büdenbender absolvierte 2019 bis 2024 ein Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Sozialwissenschaften und Informatik an der Universität Siegen.

Zur Reihe

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