

Helmut Bremer | Mark Kleemann-Göhring |  
Christel Teiweis-Kügler | Jana Trumann  
(Hrsg.)

# **Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen**

Beiträge für eine soziologische  
Perspektive

**BELTZ JUVENTA**

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring/  
Christel Teiwes-Kügler/Jana Trumann

# Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Eine Einleitung aus soziologischer Perspektive

---

Die Beiträge dieses Bandes gehen überwiegend zurück auf eine Tagung der Sektion „Soziologie der Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Juni 2010 an der Universität Duisburg-Essen. Ziel der Tagung war es, die Soziologie wieder stärker mit den den Fachdiskurs prägenden Disziplinen und Perspektiven politischer Bildung ins Gespräch zu bringen und insbesondere die sozialen Bedingungen und Kontextuierungen politischer Lern-, Sozialisations- und Bildungsprozesse mit in den Blick zu nehmen. Dominant sind im gegenwärtigen Fachdiskurs politikwissenschaftliche, politikdidaktische und pädagogische Positionen. Eine bildungssoziologisch-analytische Perspektive kann diesen oft relativ stark *normativ* geführten Diskurs erweitern. Mit dem vorliegenden Band soll diese Diskussion fortgesetzt und verbreitert werden.

Die Soziologie ist zwar eine traditionelle Bezugsdisziplin der politischen Bildung, die bis in die 1970er Jahre vielfach auch eine zentrale Bedeutung hatte. Ihr Stellenwert ist jedoch seit geraumer Zeit zurückgegangen. Das ist zum einen auf disziplinäre Verdrängungsprozesse zurück zu führen. In deren Folge hat sich die Politikdidaktik von der „Leitdisziplin“ Politikwissenschaft zunehmend abgekoppelt und sucht sich als eigenständige Wissenschaft zu etablieren (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2002), was, wie Steffens (2010, S. 26) betont, als „Rezeptionsfilter“ gegenüber Argumentationen aus anderen Disziplinen wie der Soziologie wirken kann. Zum anderen ist die zurückgehende Bedeutung der Soziologie für die politische Bildung aber ein „hausgemachtes“ Problem; die Soziologie hat sich, so Massing (2007, S. 33f.), lange Zeit „wenig für Fragen der politischen Bildung interessiert“. Im Ergebnis haben wir es mit dem Problem zu tun, dass der spezifische Beitrag der Soziologie für die Ausgestaltung und Konstituierung des Fachs in den Hintergrund getreten ist und soziologisch relevante Inhalte und Perspektiven nicht oder nur selektiv Eingang in den Diskurs finden.

## 1 Zur Situation der politischen Bildung

Um zu fragen, welche Bedeutung die Soziologie für die politische Bildung haben kann, muss zunächst ein kurzer Blick auf deren gegenwärtige Situation geworfen werden (vgl. zum Folgenden auch Bremer/Gerdes 2012, S. 685f.). Diese kann dabei nicht losgelöst von der Situation der Politik insgesamt und deren Einbettung in gesamtgesellschaftliche Kontexte gesehen werden. Hier werden verschiedene Problem- und Konfliktfelder sichtbar, die auf das Feld der Politik und die politische Bildung wirken. Zu nennen wären etwa die wachsende soziale Ungleichheit, die vielfältigen Auswirkungen der „Globalisierung“, weltweit wirksame ökonomische Krisen, die Ausweitung globaler Krisenherde, ökologische Gefährdungen, Individualisierungsprozesse und Folgen einer neoliberalen Zersetzung kollektiver Orientierungen, Rechtsextremismus und Rassismus.

Gleichzeitig wird vielfach von einer „Krise der Politik“, „Krise der politischen Repräsentation“ bzw. „Krise der Demokratie“ gesprochen (vgl. Vester 2001, Neugebauer 2007, Embacher 2009, Zeuner 2010), die etwa an zurückgehender Wahlbeteiligung und dem Bindungsverlust politischer und politiknaher Institutionen und ihrer Beteiligungsformen festgemacht und als Politik- oder Parteienverdrossenheit interpretiert wird. Diese Entwicklungen erfahren durch die Diagnose der „Postdemokratie“ (Crouch 2008) eine neue Zuspitzung. Behauptet wird, dass jenseits von Wahlen und anderen demokratischen Verfahren die „reale Politik hinter verschlossenen Türen“, unter Einflussnahme von ExpertInnen und BeraterInnen gemacht wird, wobei Regierungen eng mit ökonomischen Eliten, Verbänden und Lobbyisten kooperieren (ebd., S. 10ff.).

Das Label der „Krise“ (der Politik, der politischen Repräsentation oder der Demokratie) erweist sich dabei zunehmend als eine Konsensformel, hinter der sich bei genauerem Hinsehen verschiedene Erklärungsansätze verborgen. Die Distanzierung vieler Menschen von Politik im engeren Sinn kann etwa mit Bezug auf Individualisierungsprozesse und einen durch „Spaß“, „Genuss“ und „Selbstentfaltung“ gekennzeichneten Wertewandel als Folge zunehmender „Ich-Orientierung“ (vgl. Keupp 2000) und damit verbundener „Entpolitisierung“ (im Sinne von geringerem Interesse am Kollektiven) gesehen werden. Dem stehen Befunde entgegen, die eine hohe Bereitschaft zu sozialem und bürgerschaftlichem Engagement und zu Partizipation aufzeigen, so dass sich also immer mehr Menschen (vielfach als Folge des gestiegenen Bildungsniveaus und daraus folgender sozialstruktureller Verschiebungen) im weiteren Sinne praktisch an Politik – verstanden als die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten – beteiligen. Distanz zu Politik (im engeren Sinne) ist dann eher Folge davon, dass die etablierten politischen und politiknahen Institutionen mit ihren herkömmlichen Beteiligungsformen das Partizipationspotenzial der Menschen nicht mehr aufnehmen können. Die Auseinandersetzungen um ‚Stuttgart 21‘ sind hierfür ein

prägnantes Beispiel. Diagnostiziert wird also eine Art *Entfremdungsprozess* zwischen den etablierten Akteuren und Instanzen im politischen System (Bourdieu 2001a, S. 47), die sich als „Krise der politischen Repräsentation“ bezeichnen lässt (vgl. Vester 2001, S. 160ff.).

Wiederum anders erscheint die Situation, wenn gesellschaftliche und ökonomische Wandlungsprozesse wie etwa Globalisierung, Entgrenzung und Ökonomisierung, durch die Orte und Inhalte des Politischen sich verschoben und verändert haben und insgesamt intransparenter geworden sind, modernisierungstheoretisch gedeutet werden. Die „Entgrenzung der Politik“ (Beck 1986, S. 300ff.) erscheint dann als logische Folge des Auswanderns von Politik aus den etablierten Institutionen und dessen Ersetzung bzw. Ergänzung durch verschiedene Formen von „Subpolitik“ (ebd.).

Ohne hier im Detail auf diese nur beispielhaft angedeuteten Szenarien eingehen zu können, wird doch deutlich, dass sich je nach Perspektive und Ursachenannahme ein spezifischer Blick auf die Sphäre des Politischen eröffnet. Dieser ist zugleich verbunden mit einem bestimmten Verständnis von „Politik“ und einer darauf bezogenen Vorstellung davon, wo politische Bildung ansetzen und worauf sie zielen kann oder was sie zu leisten hat (vgl. Reichling 1999).<sup>1</sup> Sie kann etwa staatsbürgerlich auf Sozialisation für das bestehende demokratische System und dessen Institutionen und Abläufe bezogen sein oder sich gestützt auf einen „weiten“ Politikbegriff für die neuen Formen des Engagements sensibilisieren.

Für die sozialen Akteure entsteht vor dem Hintergrund der hier skizzierten Aspekte gesellschaftlicher Entwicklung im Ergebnis vielfach das Bild, von grundsätzlichen gesellschaftspolitischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen zu werden. Enttäuschte Erwartungen im Hinblick auf die von den etablierten politischen Akteuren zu leistende Regelung der allgemeinen Angelegenheiten führen *einerseits* zu einer Abwendung von institutionalisierten Formen politischer Beteiligung. Das wird gerade bei sozial benachteiligten Gruppen sichtbar (vgl. Embacher 2009, auf Jugendliche bezogen vgl. aktuell Calmbach/Borgstedt 2012), deren Anliegen von der etablierten Politik oftmals wenig berücksichtigt werden. *Andererseits* erscheint plausibel, dass die „Reduktion des demokratischen Lebens auf [das] Management lokaler Konsequenzen, die aus den globalen ökonomischen Notwendigkeiten folgen“ (Rancière 2003, S. 114) für viele Menschen als Argumentationskette und Legitimation politischen Handelns nicht mehr ausreichend ist. Statt Abwendung steht der Wunsch im Fokus, sich und die eigene Sicht auf

---

1 Vor allem in der außerschulischen politischen Bildung ist zudem eine Argumentation zu finden, wonach politische Bildung als ein an sich überholtes Konzept gilt (Kade 1993), wobei gestützt auf postmoderne und konstruktivistische Theorieperspektiven die Annahme leitend ist, dass die Lernenden keiner vermeintlich belehrenden, überheblich daherkommenden emanzipatorischen politischen Bildung (mehr) bedürfen (Arnold/Siebert 1995, S. 6).

die Dinge einzubringen, Gegebenes zu hinterfragen, zu diskutieren und der scheinbaren Zwangsläufigkeit zu entziehen (vgl. Embacher 2009, Gensicke 2010). Dies setzt die eingefahrenen Organisationsstrukturen etablierter politischer Institutionen unter Druck. Mit dem abnehmenden Interesse an etablierten politischen Beteiligungsformen werden dann zugleich oft informelle Partizipationsmöglichkeiten wie die in Vereinen oder Initiativen wichtiger (Gensicke 2010). In diesen Zusammenhängen werden dann auch die grundsätzlichen Koordinaten einer Demokratie neu diskutiert (vgl. Mouffe 2011). Die skizzierten Beispielen machen deutlich, dass es offenbar einen Reproduktionszusammenhang zwischen politischen Entscheidungen, der Akzeptanz, wie diese Entscheidungen durch etablierte politische Prozesse zustande kommen und den daraus folgenden Partizipationschancen des Einzelnen bzw. bestimmter Gruppen gibt.

Aus welcher Perspektive die „Krise“ (der Politik, der politischen Repräsentation oder der Demokratie) auch immer in den Blick genommen wird: Die Anforderungen an politische Bildung, sich hierauf einzustellen und Konzepte anzubieten, erscheinen dann besonders groß, wenn man deren Aufgabe im Kern in der Befähigung der Menschen zur Teilnahme an (im weiteren Sinne) politischen Entscheidungsprozessen sieht. Dies kommt insbesondere in der Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen und Krisen zum Tragen (etwa Massing 2009 zum Erhalt eines demokratischen Bewusstseins im Rahmen von Globalisierungsprozessen; Lösch 2009 zur Debatte um Citizenship Education). Politische Bildung kann all die oben angeführten Themen aufgreifen und einer aktiven und diskursiven Auseinandersetzung zuführen. Die Rolle und konkrete Ausgestaltung politischer Bildungsarbeit wird dabei jedoch wie oben angedeutet kontrovers diskutiert und je nach Blickwinkel und zugrundegelegtem Politikverständnis verschieden eingeschätzt und bewertet: vom Angebot an Reflexionsräumen für das eigene politische Handeln bis hin zur stufenförmigen Wissensvermittlung als Handlungsvoraussetzung, von systemaffirmativen bis systemkritischen Positionen, von konventionellen bis informellen Formen und Orten usw. (vgl. etwa zum Überblick der unterschiedlichen Diskussionsstränge Lösch/Thimmel 2010, Trumann 2013, Widmaier/Overwien i. E.).

Nicht nur im Hinblick auf die Politik und das politische System, sondern auch im Diskurs um die politische Bildung ist jedoch häufig von einer „Krise“ derselben die Rede. Auch wenn es dafür plausible Argumente geben mag<sup>2</sup>, so erstaunt diese pauschale Diagnose doch angesichts der Tatsache,

---

2 Festgemacht wird die „Krise“ für die schulische politische Bildung etwa am Zurückdrängen des fachlichen Unterrichts bzw. des Politikanteils zugunsten der vermehrten Berücksichtigung anderer Disziplinen und Inhalte in Sozial- oder Gemeinschaftskunde. Für die außerschulische politische Bildung werden häufig Indikatoren wie zurückgehende bzw. stagnierende Teilnehmerzahlen und Kürzungen öffentlicher Fördergelder als Anzeichen einer existenziellen Bedrohung der politischen Bildung in-

dass sich aus den beschriebenen Krisenszenarien politischer Repräsentation und gesellschaftlicher Konfliktfelder vielfältige Möglichkeiten für die politische Bildung eröffnen. Tatsächlich lässt sich seit einigen Jahren eine Neu-belebung der Debatte beobachten (exemplarisch Lösch/Thimmel 2010). Aus soziologischer Sicht ist dabei besonders vielversprechend, dass – wie die obigen Ausführungen gezeigt haben – politische Bildung eng und vielfältig verflochten ist mit gesellschaftlichen Bedingungen, Entwicklungen und Kräfteverhältnissen. Für die Analyse dieser Eingebundenheit in gesellschaftliche Prozesse ist die Soziologie als analytische Beobachtungs- und Reflexionswissenschaft geradezu prädestiniert. Umso dringender scheint es daher geboten, die soziologische Perspektive auf politische Bildung wieder zu stärken und damit Potenziale der politischen Bildung zu erhöhen. Wie lässt sich dieser spezifische Beitrag der Soziologie zur politischen Bildung nun näher beschreiben?

## 2 Soziologie und politische Bildung

Zwar greifen auch Politikwissenschaft und Politikdidaktik (wie auch die Erziehungswissenschaft) mehr oder weniger stark auf soziologische Grundlagen zurück. Allerdings geschieht das aus der je spezifischen disziplinären Eigenlogik und deshalb eher unsystematisch und selektiv.<sup>3</sup> So steht eine wirklich „umfassende soziologische Fundierung“ politischer Bildung immer noch aus (Hahn 1997, S. 109; vgl. auch Massing 2007, S. 34) bzw. ist diese allenfalls in Ansätzen vorhanden (vgl. in diesem Zusammenhang Lamnek 1997; vgl. zum Folgenden auch Bremer/Gerdes 2012).

Dabei kann die Soziologie in der Beziehung zur politischen Bildung *zum einen* relevant werden als eine Disziplin, die ein spezifisches Sachwissen über die Gesellschaft, deren Wandlungsprozesse, soziale Probleme usw. liefert, das als bedeutsam für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit gilt und daher im Rahmen politischer Bildung vermittelt werden muss. In dieser Perspektive ist Soziologie vergleichbar mit anderen Bezugsdisziplinen wie Geschichtswissenschaft, Rechtswissenschaft, Naturwissenschaften usw. Die Rolle dieser Bezugsdisziplinen kann sich in bestimmten historischen Situationen ändern. Gegenwärtig lässt sich beispielsweise eine zunehmende

---

terpretiert (vgl. Bremer/Gerdes 2012). Neben diesen strukturellen Veränderungen werden jedoch auch Aspekte der normativen Verengung politischer Bildung, wie etwa der geringe Lebensweltbezug oder die fehlende Subjektorientierung, zur Erklärung des geringen Interesses an institutionellen politischen Bildungsangeboten diskutiert (vgl. etwa Trumann 2013, Widmaier/Overwien i. E.).

3 Vgl. als aktuelles Beispiel Buchstein (2012), dessen Darstellungen zu politischem Handeln zeigen, dass aus dem breiten Spektrum soziologischer Handlungstheorien nur diejenigen in den Blick genommen werden, die von vornherein kompatibel sind mit politikwissenschaftlichen Sichtweisen.

Bedeutung der Wirtschaftswissenschaften beobachten, die an Konzepten „ökonomischer Bildung“ sichtbar wird (vgl. APuZ 2011).

Zum anderen kann die Bedeutung der Soziologie für die politische Bildung umfassender sein und wesentlich zur Konstituierung des Faches beitragen. Diese kann anknüpfen an die klassische Begründung durch Durkheim (1984, S. 115ff.), der die Soziologie als eine bestimmte *Methode* der analytischen Beobachtung konzipiert hat. Indem die Soziologie die Gesellschaft als Ganzes zum Gegenstand hat, werden das politische System, die politischen und gesellschaftlichen Institutionen, Interessen und Intentionen zu sozialen Phänomenen, die einer gesellschaftlichen Logik folgen. Die eingangs angedeutete Verlagerung der Bezugsdisziplinen politischer Bildung kann aus dieser Perspektive als Ausdruck der Verschiebung von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen und zwischen verschiedenen Fachdisziplinen betrachtet werden.

Hier liegt ein Unterschied zu anderen Bezugsdisziplinen. Die Gesellschaft umfasst auch die politische Ordnung (vgl. Hahn 1997, S. 97), und zwar als eine von sozialen Akteuren geschaffene politische Ordnung (vgl. Bourdieu 2001a), so dass politische Bildung in diesen Zusammenhang einzuordnen und analytisch zu betrachten ist – etwa in Bezug auf die beteiligten Akteure, Institutionen, Interessen, Intentionen und allgemein auf die jeweils zur Geltung gebrachten normativen Grundlagen. Eine solche Herangehensweise steht tendenziell in Spannung zu Positionen, nach denen etwa die Politikwissenschaft als zentrale Bezugswissenschaft politischer Bildung zu bestimmen ist (Massing 1996, S. 124). Die Soziologie liefert somit letztlich ein Wissen, dass auf die politische Bildung selbst anzuwenden ist und das deren Möglichkeiten und Begrenztheiten kritisch durchleuchtet.

So können etwa *Gesellschaftstheorien und Zeitdiagnosen*, die die innere Gliederung, die Herrschafts- und Machtstrukturen, Probleme und Konfliktfelder sowie die Wandlungs- oder Beharrungskräfte einer Gesellschaft darstellen, erhebliche Erklärungskraft haben für den Zustand des politischen Systems und damit verbunden für die Rolle und Funktion der politischen Bildung. Beispielsweise wurde in den 1960er und 1970er Jahren durch die Kritische Theorie ein bestimmtes emanzipatorisches Verständnis gestärkt, das für die schulische und außerschulische politische Bildung (vgl. hierfür Negt 1975) grundlegende Bedeutung bekam. Ulrich Becks These einer vermeintlichen „Auflösung von Klassen und Schichten“ (1986) hat später solche auf konflikthafte Klassenstrukturen aufbauende Argumentationsmuster in der politischen Bildung geschwächt, gleichzeitig aber auch eine stärkere Subjekt- und Lebensweltorientierung gefördert. Die Analyse von Ungleichheitsstrukturen (vgl. Müller 1997) kann zeigen, dass große Teile der Bevölkerung in politischen Prozessen marginalisiert sind. Insofern bekommen tatsächliche oder vermeintliche „postdemokratische“ Thesen erhebliche Brisanz, wenn die damit verbundenen neueren politischen Beteili-

gungsformen erheblich von sozialer Ungleichheit geprägt sind, weil sie „ein hohes Kompetenzniveau in Bezug auf Verhandlungsgeschick, strategisches Denken, Redegewandtheit, Selbstvertrauen“ voraussetzen (Böhnke 2011, S. 20). Solche Erkenntnisse haben auch für die politische Bildung unmittelbare Relevanz, da sie nahe legen, die AdressatInnen, deren Lebenswelten und alltägliche Lebensführung (und nicht zwingend politik- oder demokratietheoretisch begründete „BürgerInnenrollen“) zum Ausgangspunkt für die Entwicklung von Konzepten zu machen.<sup>4</sup>

Ein solcher Blick wird gestärkt durch Arbeiten zur *politische Sozialisation* (vgl. Hopf/Hopf 1997). Indem untersucht wird, wie Menschen politische Identität ausbilden (vgl. Scherr 2010), gerät durch die soziologische Perspektive in den Blick, wie das gesamte Leben von Herrschafts- und Machstrukturen durchdrungen ist und wie die sozialen Subjekte mit den politikbezogenen Anforderungen der Gesellschaft und des politischen Systems umgehen. Dabei kann die Dimension der sozialen Ungleichheit mit einbezogen werden (vgl. Vester 2003, Hopf 2000).

Diese kurzen Bemerkungen zeigen, welche relevanten Themen und Perspektiven die Soziologie in den Diskurs und die Fundierung der politischen Bildung einbringen kann. Dabei wird mittlerweile wieder vermehrt eine stärkere Rekurrenz auf sozialwissenschaftliche und insbesondere soziologische Konzepte gefordert, etwa wenn es darum geht, „grundlegende und aktuelle Themen der kritischen Gesellschaftstheorie für die politische Bildungsarbeit zu thematisieren und zugänglich zu machen“ (Lösch/Thimmel 2010, S. 7).

### 3 Ungleichheit, Partizipation und Praxeologie

Soziale Ungleichheit ist ein zentraler Aspekt, den die Soziologie in die Debatte um Konzeption und Ausgestaltung der politischen Bildung einbringen kann. Im Diskurs zur Politik hüllen sich, wie Bourdieu (2010, S. 43) betont, die Beteiligten zur Bedeutung der sozialen Voraussetzungen hinsichtlich einer im engeren Sinn politischen Teilhabe in der Regel „in den Mantel des Schweigens“, mit dem Ergebnis, dass die bestehende politische Arbeitsteilung und die darin enthaltende Trennung von Professionellen und Laien als quasi „naturgegeben“ hingenommen wird.

Eine Perspektive, die soziale Ungleichheit in der politischen Teilhabe nicht nur als ein mehr oder weniger bedauernswertes Phänomen registriert, anstatt die Ursachen und Folgen analytisch aufzudecken, ist unmittelbar anschlussfähig an Konzepte der „partizipatorischen Demokratie“. Die sozial

---

4 Fuchs/Luedtke (vgl. 1997, S. 224) kommen aus ähnlichen Erwägungen dazu, statt der Vermittlung von „Politikmodellen“ besser die Vermittlung von „Gesellschaftsbildern“ in den Mittelpunkt politischer Bildungsarbeit zu rücken.

ungleiche Beteiligung an den „allgemeinen Angelegenheiten“ wird dabei zum Problem, da sie dem demokratischen Gleichheitsgrundsatz widerspricht. Angestrebt wird die praktische Beteiligung möglichst vieler.

Wir haben deshalb einen wichtigen, aus dem Jahr 1960 stammenden und in Deutschland bisher kaum beachteten Text zur „partizipatorischen Demokratie“ des amerikanischen Philosophen Arnold S. Kaufman (†) in diesem Band erstmals in deutscher Übersetzung abgedruckt. Der Beitrag erschien ursprünglich 1960 unter dem Titel „Human Nature and Participatory Democracy“ (Kaufman 1960).

Kaufman war Hochschullehrer an der University of Michigan in Ann Arbor, später auch an der University of California in Los Angeles (UCLA). Ann Arbor war seinerzeit ein Zentrum der noch jungen studentischen Bürgerrechts- und Friedensbewegung in den USA. In seinem Aufsatz prägte er den Begriff „partizipatorische Demokratie“. Der Text ist eine Auseinandersetzung mit damals dominanten, heute teils klassischen Ansätzen (u.a. Lippmann, Freud, Schumpeter, Michels), die von einem tiefen Misstrauen gegenüber einer Beteiligung des „gemeinen“ Volkes geprägt waren. Diesen verschiedenen Konzepten, deren Argumentationen einem Elite-Masse-Schema folgten, lag die anthropologisch begründete Annahme zu Grunde, dass der Mensch über unveränderliche negative Eigenschaften verfüge und der Masse deshalb nicht zuzutrauen sei, verantwortungsvoll demokratisch zu handeln. Diesen damals weit verbreiteten Ansichten widersprach Kaufman.

Seine Überlegungen zu den Möglichkeiten einer „partizipatorischen Demokratie“ wirkten über den akademischen Horizont weit hinaus. Weil er das ausdrückte, was die Studierenden forderten, wurde der Begriff zur Parole der damaligen Protestbewegungen, die auf gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse drängten, und fand Eingang in das so genannte Port Huron Statement (Hayden 2005 [1962]), dem zentralen Dokument der frühen amerikanischen Studierendenbewegung. Diese neu aufgekommene Bewegung reichte über die Studierenden hinaus u.a. auch in die Arbeiter-, Frauen- und Bürgerrechtsbewegungen hinein, die durch die Idee einer partizipatorischen Demokratie geeint wurden.

Damit kann Kaufmans Artikel, dessen damalige Wirkung und die noch bestehende Aktualität im Anschluss durch den Beitrag von Michael Vester verdeutlicht wird, als ein Schlüsseltext der aufkommenden Demokratiebewegung der 1960er Jahre in den USA gelten, die später in der deutschen Studierendenbewegung und in den sozial breiter verankerten Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre ihre konsequente Fortsetzung fand.

Die mit dem von Kaufman formulierten Konzept der partizipatorischen Demokratie aufgezeigte philosophisch-politikwissenschaftliche Perspektive

ist zugleich verbunden mit einer bestimmten, auch heute hoch aktuellen handlungstheoretischen Position. Es geht dabei nicht nur um das kognitive Wissen und die Anerkennung demokratisch-repräsentativer Strukturen und Formen, sondern um das praktische Tun, eine „kognitive Praxis“ (Flacks 2008, S. 217ff.). Als Schüler Deweys stand Kaufman in der Tradition des Pragmatismus (vgl. dazu auch ebd., S. 213ff.). Darin wird gegenüber intellektualistischen und kognitivistischen Ansätzen die aktive Seite der Erfahrung – das Handeln – hervorgehoben. Dewey brachte das in einer Formulierung auf den Punkt, auf die auch in der gegenwärtigen Debatte um Demokratiepädagogik (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010) häufig rekurriert wird: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, S. 121; vgl. auch Faulstich 2012). Demokratie darf sich demnach nicht erschöpfen in der bloßen formalen Zustimmung zu entsprechenden politischen Institutionen und Strukturen, sondern wird erst verwirklicht durch praktisches Einüben von teilhabenden Praktiken, die das ganze Alltagsleben durchziehen.

Diese Denkrichtung lässt sich mit dem praxeologischen Ansatz Pierre Bourdieu (vgl. etwa 2001b, S. 173ff.) verbinden, in dem bekanntlich ebenfalls die von den Akteuren hervorgebrachte Praxis betont wird. Bourdieu hat die Nähe zu Dewey auch selbst hervorgehoben und dabei auf die auch von ihm geteilte Skepsis gegenüber dem Intellektualismus der europäischen philosophischen Tradition verwiesen (vgl. Bourdieu/Wacquandt 1996, S. 155). Mit Kaufman verbindet ihn zudem die kritische Distanz zu einer „pessimistischen Sicht“ auf die Geschichte, wie sie bei Lippmann, Schumpeter und in der franko-italienischen Schule zum Ausdruck kommt und die fast zwangsläufig in Konzepten tendenziell oligarchischer Repräsentativsysteme münden (Bourdieu 2001a, S. 42f.).

Für die politische Bildung können sich aus Kaufmans Überlegungen zu den Möglichkeiten einer partizipatorischen Demokratie Anstöße ergeben, weil sie die Entwicklungs- und Lernfähigkeiten der Menschen in den Vordergrund rücken. Diese kommen nach seinem pragmatistischen Verständnis nicht erst durch Partizipation zum Ausdruck, sondern sie erhalten durch Partizipation überhaupt erst die Möglichkeit, sich zu entfalten (Kaufman, S. 50). Solche Überlegungen fügen sich gut in den gegenwärtigen Diskurs, in dem auf die enge Verbundenheit politischen Handelns und politischer Partizipation mit politischer Bildung zuletzt wieder vermehrt hingewiesen wurde (vgl. Widmaier/Nonnenmacher 2011, Weißeno/Buchstein 2012). Dabei ist sinnvoll und vor allem aus einer soziologischen Ungleichheitsperspektive geboten, dass die politische Bildung „ein erweitertes und kritisches Politik- und Partizipationsverständnis entwickelt“ (Lösch 2011, S. 112). Dieses darf die formale politische Teilnahme nicht von den sozialen Voraussetzungen derselben trennen und muss politische Partizipation „als das

Verhältnis von politischer *Teilnahme* und sozialer *Teilhabe* thematisieren“ (ebd., S. 113).

## 4 Die Beiträge des Bandes

Zu Beginn des Bandes sind Beiträge versammelt, die aus verschiedenen Perspektiven das Verhältnis von Gesellschaft, Politik und politischer Bildung in den Blick nehmen.

Sie beginnen mit dem Abdruck der Übersetzung des Artikels von *Arnold S. Kaufmans*, der 1960 in den USA im Original erschien. Ausgangspunkt von Kaufmans Überlegungen ist die Feststellung, dass sich in formalen Demokratien die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Mehrheit auf Wahlen von kleinen Minderheiten beschränken, deren Herrschaft die Mehrheit sich dann zu unterwerfen hat. In der Demokratietheorie von der Antike bis in die Moderne finden sich Begründungen, die zum einen auf die politische Stabilität repräsentativer demokratischer Systeme verweisen, zum anderen aber auf grundlegende menschliche Eigenschaften, die eine Beteiligung möglichst aller nicht erstrebenswert erscheinen lassen. Kaufman beschäftigt vor allem die Frage, inwiefern die „menschliche Natur“ einem beteiligungsorientierten Demokratiemodell entgegensteht. Dafür setzt er sich mit unterschiedlichen Konzepten auseinander, die, von einem „pessimistischen Menschenbild“ ausgehend, auf unveränderliche menschliche Schwächen hinweisen, die ein Festhalten an repräsentativen Modellen als legitim und notwendig erscheinen lassen. Die dort angeführten menschlichen Defizite reichen etwa von mangelnder intellektueller Leistungsfähigkeit bzw. Intelligenz (Lippmann, Spitz) bis zur Frage nach einer konstitutionell veranlagten Destruktivität (Freud, Klein, Fromm) oder mangelnder Rationalität (Schumpeter). Der Autor diskutiert die verschiedenen Konzepte, um im Kern herauszustellen, dass sie die Möglichkeit partizipatorischer Demokratie letztlich nicht widerlegen. Kaufman kritisiert daran, dass die gesellschaftlichen und individuellen Potenziale politischer Partizipation prinzipiell vernachlässigt werden, wenn die menschlichen Wandlungs- und Entwicklungsfähigkeiten nicht mit einbezogen werden. Nach seinem pragmatistischen Verständnis kann Partizipation (politische) Lernprozesse anstoßen, die die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Übernahme von Verantwortung befördern. Die gesellschaftlichen ‚Kosten‘, wie politische Unsicherheiten und Instabilitäten, die Modellen aktiver Beteiligung vieler unterstellt werden, können die menschlichen ‚Kosten‘ verschenkter Entwicklungschancen nicht aufwiegen.

*Michael Vester* greift in seinem Beitrag die Überlegungen Kaufmans auf, indem er zwei umkämpfte Demokratiekonzepte gegenüberstellt, die im gegensätzlichen Begriffspaar von partizipatorischer und gelenkter Demokratie zum Ausdruck kommen. In einer sozial- und demokratiegeschichtlichen Betrachtung diskutiert er, unter welchen gesellschaftlichen Bedingun-

gen sich jeweils eine dieser Richtungen durchsetzen konnte bzw. wieder zurückgedrängt wurde. Der Autor zeichnet zunächst die Entwicklung der in den 1960er Jahren neu aufkommenden sozialen und partizipatorischen Bewegungen nach und stellt dabei die besondere Bedeutung der von Arnold S. Kaufman in der Tradition von Deweys pragmatistischer Philosophie verfassten Schrift zur „participatory democracy“ heraus. Dieses Konzept ist in den aktuell wieder auflebenden Demokratiebewegungen präsent und stellt ein Gegenmodell dar zu einer von Oligarchien dominierten und autokratisch gelenkten Form der repräsentativen Demokratie („guided democracy“). Kennzeichnend ist, dass Demokratie aus dieser Perspektive als soziale Praxis verstanden wird, die an der Alltagserfahrung der sozialen Akteure ansetzt. Gesellschaftliche und politische Partizipation stellen dann eine Möglichkeit dar, ein demokratisches Zusammenleben durch die Übernahme von Verantwortung für das Allgemeinwohl zu erlernen und die persönlichen Fähigkeiten dabei zur Entfaltung zu bringen. Vester arbeitet in seinem Beitrag unter Zugrundelegung von Bourdieus Ansatz des sozialen Raums und der sozialen Felder schließlich einen Zusammenhang heraus zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Faktoren, die in spezifisch historischen Konstellationen international eine Ablösung konservativ-autoritärer Regime ermöglicht haben. Zu diesen Faktoren rechnet Vester zum einen sozialstrukturelle Verschiebungen in der Berufsstruktur mit Tendenz zur Höherqualifizierung, zum anderen die emanzipative Modernisierung sozialer Milieus und ihrer Alltagskulturen sowie deren gewachsene Potenziale der Selbst- und Mitbestimmung. Zu Zeiten sozial-liberaler Vorherrschaft waren hier Koalitionen zwischen Alltagsmilieus, partizipatorischen Bewegungen und politisch führenden Fraktionen möglich, die eine Öffnung der Politik für mehr Partizipation und direkte Demokratie zur Folge hatten. Diese wurden seit den 1980er Jahren durch konservativ-neoliberale Gegenbewegungen wieder zurückgedrängt. Die herrschenden politischen Fraktionen werden jedoch aufgrund von nicht aufgelösten Konflikten und Widersprüchen, wie die der nicht erfüllten Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsvorstellungen, der sozialen Schieflagen und verweigerten partizipatorischen Teilhabe, von den aktuell wieder auflebenden Demokratiebewegungen international neuerlich herausgefordert.

Der Beitrag von *Christine Thon* fragt aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive nach dem Verhältnis von Politik und Bildung, welches von jeher vor dem Konflikt von Zweckfreiheit und/oder Funktionalisierung von Bildung, so auch in den bildungstheoretischen Schriften Wilhelm von Humboldts diskutiert werde. Thon greift dessen Subjektkonzeption für eine Betrachtung der politischen Dimension des Bildungsbegriffs auf. Gesellschaftliche Entwicklung ergebe sich hier aus der größtmöglichen Freiheit und Selbsttätigkeit des Einzelnen. Damit seien Humboldts Überlegungen anschlussfähig an ein liberalistisches Politikmodell, in welchem politische Prozesse von individualisierten politischen Subjekten und deren Interessen

ohne eine gemeinschaftliche Aushandlung initiiert werden. Der Bezug eigenen Handelns auf gemeinschaftliche Belange obliege dann der Entscheidung des Einzelnen. Thon sieht die Durchsetzung der eigenen Interessen stark an individuelle Bildungsressourcen gebunden. Bildung sei damit nach wie vor ein Distinktions- und Machtinstrument des Bürgertums oder poststrukturalistisch betrachtet, selbst eine Form herrschaftsformiger Subjektivierung. Sie nimmt dann in einem weiteren Schritt Bezug auf die hegemoniethoretischen Ansätze von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, die ein alternatives Konzept politischer Subjekte zur Verfügung stellen. Deren diskurstheoretischer Ansatz geht davon aus, dass Realitäten in Abhängigkeit von der Wirkmächtigkeit unterschiedlicher Diskurse konstituiert werden. Die Sphäre des Politischen wird in Momenten der Unterscheidbarkeit von Diskursen deutlich. So werden etwa im Rahmen sozialer Bewegungen unterschiedliche Subjektpositionen und damit verbundene Konflikte sichtbar, die Hegemonien hinterfragbar werden lassen. Für Christine Thon ist es nun im Interesse bildungswissenschaftlicher Forschung, diese Übergänge zwischen wechselnden Hegemonien als Bildungsprozesse zu betrachten und dabei die kulturellen und sozialen Konstitutionsbedingungen in den Blick zu nehmen.

Die politische Bildung kann auf eine lange und facettenreiche Geschichte zurückblicken, in der sich Aufgaben, Intentionen, Ziele und Ausprägungen immer wieder verändert haben. *Klaus-Peter Hufner* zeichnet in seinem Beitrag nach, wie sich die Disziplin in Deutschland seit 1945 vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und politischer Konstellationen und wissenschaftlicher Diskurse im Dekadenrhythmus entwickelt hat. Konkret werden dafür jeweils berücksichtigt die politische und gesellschaftliche „Grundstimmung“, der Diskurs von (politischer) Bildung und Politikdidaktik und die zentralen Diskussionsstränge in der politischen Erwachsenenbildung. Dadurch ergibt sich ein facettenreiches Bild, das zeigt, dass und wie der Fachdiskurs der politischen Bildung verwoben ist mit gesellschaftlichen Problemlagen und politischen Konstellationen und Kräfteverhältnissen. Beispielsweise war in der frühen Nachkriegszeit die von den Alliierten forcierte Re-Education prägend, mit der die Deutschen zur Unterstützern eines demokratischen Staates „erzogen“ werden sollten. Die durch die Studentenbewegung geprägten späten 1960er Jahren brachten eine starke Politisierung der politischen Bildung mit sich, verbunden damit, dass Ziel politischer Bildung die Emanzipation der Subjekte sein müsse. Die Neuen Sozialen Bewegungen brachten in der außerschulischen politischen Bildung eine eigene institutionelle Kultur hervor; zugleich führte der Individualisierungsdiskurs der 1980er Jahre zu einer verstärkten Subjekt- und Lebensweltorientierung. Gegenwärtig ist die Lage gesellschaftspolitisch geprägt durch Markoliberalismus und Globalisierung. Immer wieder wird deutlich, dass verschiedene Akteure auf das Feld der politischen Bildung wirken und dieses – teils intendiert, teils eher beiläufig – verändern. Hufers Beitrag

macht deutlich, dass der „Eigensinn“ politischer Bildung in Auseinandersetzung mit verschiedenen Kräften (Regierung, Ökonomie, sozialen Bewegungen, Wissenschaft) immer wieder neu begründet werden muss. Für eine solche, die Verstrickungen und Vermitteltheiten der politischen Bildung aufdeckende Analyse wären, so der Autor abschließend, weitere soziologische Analysen äußerst hilfreich.

*Sabine Digel* und *Thomas Hallmayer* gehen zum Abschluss des ersten Kapitels des Bandes der Frage nach, wie aus einer systemtheoretischen Perspektive politische Weiterbildung und ihr Verhältnis zum Bildungssystem, zur Politik und zur Gesellschaft aufzufassen ist. Ihr Zugang erfolgt über eine systematische Anwendung des systemtheoretischen Begriffssatzes auf Fragen von Bildung und Erziehung. Die AutorInnen konstatieren, dass die frühen Arbeiten vor allem von Luhmann/Schorr und Luhmann zum Erziehungssystem einen Bias aufweisen (Fokus auf Schule, Berufsausbildung, Wissenserwerb), so dass im Ergebnis Weiterbildung nicht hinreichend berücksichtigt wird. Mit der Aufarbeitung des weiteren Diskussionsstandes zum Erziehungssystem gelangen die AutorInnen zu einer systemtheoretischen Bestimmung des Weiterbildungssystems, dessen Kommunikation über das Medium Lebenslauf aufrecht erhalten wird. Die Codierung gelernt/nicht-gelernt ist offen für berufliche Selektion, nimmt aber auch darüber hinausgehende pädagogische Kommunikation in den Blick, die beispielsweise auf Persönlichkeitsentwicklung, Horizonterweiterung oder gesellschaftliche Teilhabe ausgerichtet sein kann. Die Funktion des Erziehungssystems wird in der Ausstattung mit Kompetenzen gesehen, die einerseits der Allokation von Karrieren dienen, aber andererseits auch viel allgemeiner den Zugang zu und das Zurechtfinden in anderen Funktionssystemen ermöglichen. Diese Erkenntnisse übertragen Digel und Hallmayer auf die politische Weiterbildung, die durch die Umdeutung politischer Krisen und Fragestellungen in individuelle Lernkrisen innerhalb des Erziehungssystems operiere. Danach hat politische Weiterbildung die Funktion, Menschen mit den Kompetenzen auszustatten, die für Teilhabe im Politiksystem notwendig sind. Zielt politische Weiterbildung darauf, das Gelernte als politisch relevant in politische Vorgänge einzubringen, erfolgt eine Verschiebung zur Kommunikation im Medium Macht. Politische Weiterbildung kommuniziert dann im Politiksystem.

Im zweiten Kapitel des Bandes stehen dann Beiträge, die sich um Prozesse der Politisierung, um Partizipation und um Kontexte drehen, in denen politische Bildungs- und Lernprozesse entstehen.

In diesen Zusammenhang gehört, dass politische Bildung zu Zeiten der DDR ein immer noch wenig untersuchtes Thema ist. Der Beitrag von *Norbert Reichling* gibt hier Einblick in einen Teilbereich, der sich außerhalb der etablierten Institutionen konstituierte. Die von ihm nach dem Ansatz der Oral History rekonstruierte Arbeit des „Meininger Montagskreises“

kann exemplarisch für jene kulturell, religiös und politisch aktiven Gruppen gelten, die sich seit den 1970er und frühen 1980er Jahren oft aus einem jugendlichen alternativen Milieu bildeten und im Umfeld der Kirche aktiv wurden. Sie sahen sich als Teil einer Gegenkultur zum herrschenden SED-Regime und wurden im Verlauf der Zeit mehr und mehr politisiert. Reichlings Interesse gilt dabei der Frage, inwiefern mit diesen Aktivitäten auch Prozesse politischer Bildung verbunden sind. Er zeichnet die Arbeit nach, die sich durch eine auffällige Verbindung von (vermeintlich) privaten (Lebensstil, Musik) und öffentlichen Anliegen (Friedensbewegung, Atomkraft, Schießbefehl) und entsprechenden Themeninteressen auszeichnete: „Der Kreis leistet sich ein auffälliges Changieren zwischen ‚hochpolitischen‘ und Alltagsfragen, zwischen Lokalem und Globalem, zwischen Immanenz und Systemsprengendem“. Aus dem reichhaltigen empirischen Material können vier zentrale Motive bei den Akteurinnen und Akteuren aufgespürt werden: Selbstbestimmung, Dialog und Wahrhaftigkeit, Solidarität in der Gruppe und eine Art „kritische Heimatliebe“. Insgesamt zeigte sich eine Verbindung von Lernen, Gemeinschaft und Aktion. Noch weiter gefasst, veranschaulicht der Beitrag eindrucksvoll die alltagsweltliche Verankerung von politischem Handeln und politischem Lernen auf. Hieran kann auch die Relevanz dieser Aktivitäten für politische Erwachsenenbildung anknüpfen. Zum einen wird dadurch, so Reichling, die Frage nach der Trennung von Lernen und Aktion aufgeworfen, die im Beutelsbacher Konsens verankert ist. Zum anderen ergeben sich Fragen nach der bisweilen in der politischen Bildung abgewehrten Verbindung politischer Bildung mit Ganzheitlichkeit und Gemeinschaftsbildung sowie nach der „Weite“ oder „Enge“ des Politikbegriffs, die hier mit der Nähe zur kulturellen Bildung verbunden ist. Für beide Aspekte liefert der Beitrag von Norbert Reichling empirisch gestützten Diskussionsstoff.

Im anschließenden Beitrag diskutiert *Andreas Petrik*, wie Jugendliche unter Bedingungen von Wertewandel und Individualisierung politische Orientierungen und Gesellschaftsbilder ausbilden. Dabei spielen sozial erworbene normative Grund- und Werthaltungen eine Rolle, die in herkömmlichen Forschungen zur (partei-)politischen Orientierungsbildung kaum mit einbezogen werden. Das politische Selbst bzw. die politische Identität von Jugendlichen wird, so der Autor, durch lebensweltliche Politisierungsprozesse in Familie, sozialen Milieus, peer-groups und Berufsgruppen als politische Disposition ausgebildet. Diese politischen Grundhaltungen können durch ein genetisch-bildungsdidaktisches Konzept im Politikunterricht rekonstruiert, konstruktiv aufgegriffen und weiter entwickelt werden. Petrik zeigt dies exemplarisch für jugendliche Gesellschaftsbilder und politische Grundhaltungen, die sich auf soziale Konflikte und deren Aushandlung beziehen. Der Beitrag beleuchtet zunächst unterschiedliche Modelle der Operationalisierung von politischen Orientierungen und formuliert daraus neun potentiell konflikthaft strukturierte gesellschaftspolitische Grundfra-

gen. Sie werden mit Kitschelts Modell der (parteipolitischen) Werthonizonte zusammengebracht und mit Ergebnissen der Cleavage-, Wertewandel-, Milieu- und politischen Sozialisationsforschung verbunden. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung rekonstruiert Andreas Petrik mithilfe einer simulativen Dorfgründung schließlich verschiedene Politisierungstypen, in denen politische Werturteile von Jugendlichen in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Grundkonflikten zur Anwendung kommen. Das Konzept der Politisierungstypen eignet sich zur Exploration latenter und manifester politischer Orientierungen bei Jugendlichen, ebenso zur Sensibilisierung von Lehrpersonen für unterschiedliche politische Grundhaltungen von Jugendlichen. So können Prozesse der Selbstreflexion und der politischen Identitätsbildung im Politikunterricht didaktisch unterstützt werden.

Auch *Katrin Spätes* Beitrag bezieht sich auf politische Bildungsprozesse im Kontext von Schule. Sie verfolgt dabei die These, dass sich die Soziologie aus der fachdidaktischen Gestaltung und Konzeption schulischer politischer Bildung weitgehend verabschiedet hat und das Thema auch erst in jüngster Zeit wieder als Forschungsfeld für sich entdeckt. Welche Konsequenzen dies hat und welche gesellschaftlichen Prozesse diese Entwicklung ermöglicht haben, ist Gegenstand ihrer soziologischen Analyse schulischer politischer Bildung. Die Autorin zeichnet die Entwicklung institutioneller Rahmenbedingungen nach, ebenso, wie sich diese auf die Fachdidaktik und ihre Akteursgruppen, auf das fachliche Selbstverständnis und auf die Curricula des politisch bildenden Unterrichts auswirken. Im Ergebnis haben die Entwicklungen zu einer politik- und wirtschaftswissenschaftlich dominierten Fachdidaktik der schulischen politischen Bildung und zur disziplinären Arbeitsaufteilung zwischen Soziologie (zuständig für gesellschaftliche Themen) und Politikwissenschaft (zuständig für politische Themen) geführt. Dies hat nach Ansicht der Autorin zur Folge, dass ein kritisches Hinterfragen des gesellschaftlichen Geworden-Seins politischer Gegenstände verloren geht. Eine damit einhergehende Verengung des Politik- und Demokratieverständnisses dient, so Katrin Späte, der reinen Vermittlung politisch-ökonomischen Wissens, das die bestehenden Herrschaftsverhältnisse lediglich legitimieren und stabilisieren soll. Kritisch beleuchtet werden zudem ideale Demokratie- und BürgerInnenkonzepte, die bildungsbenachteiligte soziale Gruppen von politischer Bildung und Beteiligung ausschließen, ebenso neuere Ansätze der empirischen Lehr-Lernforschung, die das Politik-, BürgerInnen- und Demokratiebewusstsein von Kindern und Jugendlichen ermitteln. Sie bieten, so die Autorin, zwar einerseits die Möglichkeit, an den politischen Lerninteressen von Kindern und Jugendlichen und an ihren Alltagserfahrungen anzusetzen, bergen aber andererseits die Gefahr, durch vordefinierte Kompetenzmodelle und sog. Fehlkonzepte, das „richtige“ politische Bewusstsein herstellen zu wollen.

*Julika Bürgin* fragt in ihrem Beitrag schließlich nach den Auswirkungen neuerer Konzepte der indirekten Arbeitssteuerung für Beschäftigte und

welche Konsequenzen sich daraus für gewerkschaftliche Bildungsarbeit ergeben. Was müsste diese leisten, um Beschäftigte auch unter veränderten Arbeitsbedingungen der indirekten Steuerung zu partizipativem und kritisch-emanzipatorischem Handeln zu befähigen? Die Autorin diskutiert anhand eigener empirischer Ergebnisse die Bedeutung indirekter Arbeitssteuerung für Bildungsprozesse als Voraussetzung und Gegenstand von Bildung. Ausgehend von einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive werden die Erfahrungen und Sichtweisen von Gewerkschaftsmitgliedern dargelegt. Dabei wird deutlich, dass sich die betrieblichen Voraussetzungen für eine Teilhabe an Bildung verschlechtert haben und sich gleichzeitig deren Notwendigkeit verstärkt hat. Gewerkschaftliche Bildung muss Räume schaffen, so die Autorin, die es den Subjekten ermöglicht, mit indirekter Arbeitssteuerung zusammenhängende Widersprüche und Konflikte der Arbeitserfahrungen zu analysieren und diese in den Kontext allgemeinerer Entwicklung stellen zu können. Die von den Befragten formulierten Ansprüche an gewerkschaftliche Bildungsarbeit setzen an Problemen der betrieblichen Praxisfelder an und bilden gleichzeitig einen Kontrapunkt zu alltäglichen Arbeitserfahrungen. Gewerkschaftliche Bildungsseminare sollen solidarische Erfahrungen des Für- und Miteinanders ermöglichen. Die Autorin fasst diese Bildungserwartungen als „Protopraxis“ bzw. „problemorientierte Zweckbildung“ und entwirft schließlich ein Konzept der arbeitspolitischen Bildung, deren Ziel es ist, Arbeit und Arbeitsverhältnisse in jeglichen (Bildungs-)Kontexten als politisch zu thematisieren. Zentral ist, so Julika Bürgin abschließend, dass nicht die Bildungssubjekte, sondern Bildung politisiert werden müsste.

Auch der Beitrag von *Christel Teiwes-Kügler* beschäftigt sich mit gewerkschaftlicher Bildung und Fragen der betrieblichen Partizipation. Die Autorin greift ein Thema auf, das in der gewerkschaftlichen politischen Bildung bislang keinen großen Stellenwert einnimmt. Sie fragt danach, ob die gesetzlich garantierte betriebliche Mitbestimmung in der Lage ist, gesellschaftliche Wandlungsprozesse angemessen aufzugreifen und veränderten Mitbestimmungsansprüchen der ArbeitnehmerInnen gerecht zu werden. Die These ist, dass die betriebliche Mitbestimmung in ihrer derzeitigen institutionalisierten und am Delegationsprinzip orientierten Ausgestaltung vorhandene Partizipationspotentiale der Beschäftigten einschränkt oder doch zumindest unzureichend aufgreift. Die Autorin stellt fest, dass die von verschiedenen Akteursgruppen (Gewerkschaften, betrieblichen Interessenvertretungen, Unternehmen, Mitbestimmungsforschung) zu Bedeutung und Wandel der betrieblichen Mitbestimmung geführten Diskussionen im Ergebnis die Veränderungsprozesse, die die ArbeitnehmerInnenmilieus selbst betreffen, weitgehend ausklammern. Daher werden deren, durch gestiegene Bildungs- und Qualifizierungsstandards gewachsene Kompetenzen und Partizipationsansprüche in der Regel zu wenig berücksichtigt. Aus der Perspektive von Pierre Bourdieus Habitus- und Feldkonzept betrachtet, ist die

betriebliche Mitbestimmung Teil eines politischen Feldes, das durch Machtstrukturen und Kämpfe zwischen interessengesetzlichen „ExpertInnen“ und „Laienfraktionen“ um diese Strukturen gekennzeichnet ist. Die gewachsenen Potentiale der Selbst- und Mitbestimmung der Beschäftigten führen, so die Autorin, aktuell zu einer Verschiebung dieser Kräfteverhältnisse. Teiwes-Kügler plädiert dafür, die von Gewerkschaften und gewerkschaftlicher Bildung bereits in den 1960er und 1970er Jahren diskutierten Konzepte zu Wirtschaftsdemokratie und direkter Mitbestimmung am Arbeitsplatz neu zu reaktivieren, um den gewachsenen Partizipationsansprüchen der ArbeitnehmerInnen gerecht zu werden. Ebenso müsste sich gewerkschaftliche Bildung für Formen der direkten Partizipation der Beschäftigten sensibilisieren und noch stärker für eine beteiligungsorientierte Betriebs- und Bildungspolitik eintreten.

Das dritte Kapitel des Bandes führt schließlich Beiträge zusammen, die sich um Fragen von Politisierung und Entpolitisierung drehen und damit verbundene Aspekte politischen Lernens betrachten.

Hier greift zu Beginn *Sybille Reinhardt* die Kontroverse um das Verhältnis von sozialem und politischem Lernen auf, die zwischen VertreterInnen der Demokratiepädagogik und der Politikdidaktik gegenwärtig geführt wird. Die Autorin hat sich zu dieser Frage mit zahlreichen Studien auseinander gesetzt und führt die Ergebnisse ihrer Metaanalyse in einer Synopse zusammen. Danach sind soziales und politisches Lernen nicht als identisch zu verstehen. Zudem widerspricht sie mit Bezug auf die Befunde dem nicht selten behaupteten Automatismus, wonach soziales Lernen letztlich zu politischem Lernen führt. Reinhardt geht davon aus, dass organisationsvermittelndes Engagement eine Brücke zwischen lebensweltlichen und systemischen Dimensionen bilden kann und dass politische Einstellungen und Aktivitäten gesellschaftliches Engagement umfassen, also ein entgegengesetzter Transfer vom Politischen zum Sozialen stattfindet. Diese Gegenüberstellung begründet sie unter Rückgriff auf Hannah Arendt und Jürgen Habermas mit der Ausdifferenzierung zweier grundsätzlich unterschiedlicher Logiken des Privaten und Öffentlichen. Das Private als der Bereich des sozialen Nahraums und der Lebenswelt folgt demnach einer Logik, die auf Harmonisierung ausgerichtet ist, während der öffentlich-politische Bereich durch Konflikte unter formal Gleichgestellten auf der Systemebene strukturiert ist. Sybille Reinhardt problematisiert, dass allzu häufig Kategorien und Emotionen aus dem naturwüchsigen privaten auf den öffentlich-politischen Bereich bezogen werden und so eine Harmonisierung des Politischen stattfindet. Für die politische Bildungsarbeit kann das u.a. bedeuten, die Konfliktlogik des politischen Systems inhaltlich und in schulischen Interaktionen zu thematisieren, Brücken von der privaten Lebenswelt zur politischen Systemwelt didaktisch herzustellen, Schulprojekte und Partizipation in unterschiedlichen Lebensbereichen mit Blick auf politische Elemente zu

reflektieren und SchülerInnenvertretungen als organisationsvermittelnde Partizipation aufzugreifen.

Verschiedene außerschulische Programme in Schulen und unterschiedliche demokratiepädagogische Konzepte zielen darauf, durch die Förderung von Selbstkompetenzen und durch die Erweiterung schulischer und gesellschaftlicher Partizipationsgelegenheiten die demokratische Urteils- und Handlungsfähigkeit von SchülerInnen zu stärken. *Uwe H. Bittlingmayer, Jürgen Gerdes, Diana Sahrai und Albert Scherr* diskutieren daher in ihrem Beitrag, inwiefern solche Programme entgegen ihrer Intention Tendenzen der Entpolitisierung gerade bei bildungsberechtigten SchülerInnen verstärken können. Die AutorInnen argumentieren mit Rückgriff auf Pierre Bourdieu, dass es einer subjektiven politischen Kompetenz bedarf, die an die soziale Position gebunden ist, um zu politischen Fragen Stellung zu nehmen und sich politisch einzubringen. Anhand der Ergebnisse einer eigenen Untersuchung arbeiten sie heraus, dass Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserfahrung bei SchülerInnen statusniedrigerer Schulformen geringer ausgeprägt sind als an Gymnasien. Die AutorInnen gehen von einem Zusammenhang zwischen allgemeinen Selbstkompetenzen und subjektiver politischer Kompetenz aus. Vor diesem Hintergrund stellen die Befunde sowohl ungleichheitssoziologisch als auch demokratietheoretisch ein Problem dar, da sie auf sozial ungleich verteilte politische Partizipationschancen verweisen. Die AutorInnen diskutieren diese Thematik ebenfalls vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Kontroverse zwischen demokratiepädagogischen und politikdidaktischen Perspektiven und kritisieren die Gefahr einer Entpolitisierung, wenn gerade bei benachteiligten SchülerInnen die in der Schule erlernten Selbstkompetenzen außerhalb dieser keine angemessene Anerkennung finden. Gefordert wird schließlich ein integrierendes Konzept, das die Förderung von Selbstkompetenzen und die Unterstützung sozialer Lernerfahrungen in erfahrungs- und handlungsorientierten Kontexten anerkennt, aber den Rückbezug auf die explizit politische Dimension, wie strukturelle und politische Rahmenbedingungen, nicht aus den Augen verliert.

Ebenfalls mit einem Fokus auf benachteiligte Gruppen setzt *Mark Kleemann-Göhring* in seinem Beitrag an dem Befund an, dass politische Bildung bisher nicht alle sozialen Gruppen im gleichen Maße erreicht. Er knüpft an Debatten an, die sich mit der Frage beschäftigen, wie sich politische Bildung mit sogenannten ‚bildungs-‘ oder ‚politikfernen‘ Gruppen auseinandersetzen müsste. Aufgezeigt wird, dass bestimmte normative Politik- und BürgerInnenkonzepte, auf die in der politischen Bildung Bezug genommen wird, die Gefahr beinhalten, eine Defizitperspektive gegenüber den oben genannten Gruppen einzunehmen. Unter Rückgriff auf Pierre Bourdieus Theorie des politischen Feldes erläutert Kleemann-Göhring, wie deren Aktions- und Artikulationsformen eine Entwertung erfahren und es zu Prozessen der Entpolitisierung kommt. Dabei verdeutlicht er, dass die

Grenze zwischen politischen und unpolitischen Handlungs- und Ausdrucksformen sozial konstruiert und Ergebnis symbolischer Herrschaftsverhältnisse ist. Aus diesen Überlegungen wird ein Politikbegriff abgeleitet, der Politik als eingelagert in die Klassenpraxis sozialer Milieus auffasst und damit eine Perspektive für unterschiedliche soziale Zugänge zur Sphäre des Politischen ermöglicht. Demnach sind Fragen danach, wie die allgemeinen Angelegenheiten geregelt sein sollen, alle gleichermaßen durch Verstriickung in Herrschafts- und Machtverhältnisse und durch unterschiedliche Interessen gekennzeichnet. Diese sind dann aber relational zum sozialen Ort der betroffenen AkteurInnen unterschiedlich zu beantworten. Ausgehend von ausgewählten Studien, die auf unterschiedliche Zugänge sogenannter „politikferner“ Gruppen außerhalb der engeren Logik des politischen Feldes fokussieren, formuliert Kleemann-Göhring schließlich Anforderungen an empirische und praktische Zugriffe auf die in der Klassenpraxis sozialer Milieus eingelagerten Zugänge zum politischen Feld.

Der Beitrag von *Frederick de Moll, Christian Kirschner, Markus Riefling und Margit Rodrian-Pfennig* wird geleitet von der Kritik an einem Kompetenzbegriff, der im Kern auf einen engen Politikbegriff und eine Outputorientierung von politischen Bildungsprozessen gerichtet ist. Dem stellen die AutorInnen unter Rückgriff auf Theorieansätze von Antonio Gramsci, Jacques Rancière oder Ernesto Laclau/Chantal Mouffe ein eigenes radikaldemokratisches Modell politischer Bildung gegenüber, welches subjektive wie gesellschaftliche Ebenen mit einbezieht. Hierfür nehmen sie den Gedanken auf, dass gegebene Ordnungen das Resultat diskursiver, durch unterschiedlichste Machtbeziehungen gesteuerte Prozesse sind, also nicht unhinterfragbar, sondern stets unabgeschlossen und damit prinzipiell veränderbar. Diese Offenheit von Politik und Bildung wird mit Bezug auf Laclau als „Leere“ gefasst und beschreibt das Moment des Politischen, indem unterschiedliche Perspektiven in die Diskussion treten können. Aufgabe politischer Bildung ist es nun, gegebene Grenzziehungen zu hinterfragen und „Orte der Durchbrechung“, der Widersprüche herauszustellen. Vor dem Hintergrund der Kritik an einem normativ aufgeladenen, systemaffirmativen Kompetenzbegriff wie er auch in politikdidaktischen Modellen gegenwärtig zu finden ist, geht es den Autoren darum, einen Bildungsbegriff zu beschreiben, der an den Fähigkeiten des Subjekts ansetzt und die Erweiterung der individuellen Handlungsmöglichkeiten im Blick hat. Ziel politischer Bildungsprozesse ist damit die Förderung kritisch-reflexiver politischer Aktivität. Mit dieser Perspektive reformulieren die AutorInnen schließlich die bekannten Komponenten von Kompetenzmodellen wie Fach-/Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz am Beispiel der EU-Grenzziehungen. Hier können einschließende und zugleich ausschließende Praktiken und Möglichkeiten deren Veränderung diskutierbar werden. Kern der darauf bezogenen abschließenden didaktischen Überlegungen ist, dass

Inhalte und Methoden aus Perspektive der Teilnehmenden zu generieren sind und somit nicht, den Bildungssettings vorgängig planbar sind.

*Helmut Bremer* und *Jana Trumann* greifen im abschließenden Beitrag wiederum den Diskurs um politisches Lernen auf. Sie kritisieren eine oft fehlende theoretische Fundierung, bei der insbesondere die Rolle der sozialen Subjekte als aktive, sozial eingebundene Individuen und die Konzipierung von Lernen als einer spezifischen Form sozialen Handelns nicht hinreichend berücksichtigt wird und der Politikbegriff oft relativ eng auf formale und institutionelle Abläufe sowie auf konventionelle Formen politischer Partizipation bezogen ist. Davon ausgehend schlagen sie vor, die Konzepte von Klaus Holzkamp und Pierre Bourdieu für die Analyse politischen Lernens fruchtbare zu machen. Mit Holzkamp wird Lernen aus der Perspektive handelnder Subjekte betrachtet und damit nach den Lerngründen des Einzelnen gefragt. Lernen ist aus der hier eingenommenen subjektwissenschaftlichen Perspektive ein Weg, um individuellen Handlungsproblematiken mit dem Ziel der Vergrößerung der jeweiligen Handlungsmöglichkeiten zu begegnen. Die Betonung der damit verbundenen aktiven Gestaltung der Lebensbedingungen kann, so die Autoren, Anschlüsse für die Betrachtung politischer Partizipations- und Bildungsprozesse herstellen. Mit Bourdieu kann Lernen als eine soziale Praxis verstanden werden, die in die Habitus-Feld-Beziehung eingelagert und auf Teilhabe bzw. Zugehörigkeit zu sozialen Feldern gerichtet ist. Lernen ist dann die Aneignung feldspezifischer Haltungen und Praktiken. Indem in den verinnerlichten gesellschaftlichen Schemata des Habitus zugleich eine von Macht und Herrschaft durchdrungene politische Ordnung als milieuspezifische Weltsicht enthalten ist, kann wie bei Holzkamp ein an die Alltagswelt der Subjekte anknüpfender „weiter“ Politikbegriff entwickelt und hier dann zu den Machtverhältnissen der Felder in Beziehung gesetzt werden. In einer abschließenden vergleichenden Diskussion beider Ansätze wird schließlich betont, dass diese dazu beitragen können, die Desiderata und Engführungen des Diskurses zu politischem Lernen zu bearbeiten. Gemeinsamkeiten und Unterschiede führen Helmut Bremer und Jana Trumann dabei u. a. auf unterschiedliche Erkenntnisinteressen, aber auch auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen zurück.

Die in diesem Band versammelten Beiträge betrachten aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und disziplinären Hintergründen politische Bildung, Partizipation und politische Lernprozesse. Sie zeichnen ein facettenreiches Bild politischer Bildung, ihre vielschichtigen Aufgabenfelder und Herausforderungen. Gemeinsam ist den Beiträgen, dass sie für die politische Bildung Entwicklungsrichtungen und Potentiale aufzeigen. Die Zusammenführung unterschiedlicher analytischer Perspektiven und insbesondere der soziologische Blick auf die politische Bildung tragen dazu bei, normative Verengungen etwa im Hinblick auf das zugrunde gelegte Politikverständnis diskutierbar werden zu lassen, die Verwobenheit politischer

Bildung mit gesellschaftspolitischen Kontexten und Entwicklungen sichtbar zu machen und nicht zuletzt auch einen (selbst-)kritischen Blick auf das eigene Fach zu werfen.

Zu guter Letzt sei noch den Autorinnen und Autoren gedankt, die uns nicht nur interessante Beiträge geliefert haben, sondern auch die Überarbeitung der Manuskripte stets konstruktiv und kollegial begleitet haben. Ein besonderer Dank gilt den Mitwirkenden, die zur Fertigstellung des vorliegenden Bandes wesentlich beigetragen haben. Genannt seien Felix Ludwig und Farina Wagner, die das Lektorat übernommen haben, und Ilonca Merte, die die Druckvorlage fertig gestellt hat. Michael Vester möchten wir schließlich für die Unterstützung bei der Aufnahme des Beitrags von Arnold S. Kaufman danken.

## *Literatur*

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohenhegern: Schneider.
- Aus Politik und Zeitgeschichte (2011): Schwerpunkttheft „Ökonomische Bildung“. 12/2011.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhnke, Petra (2011): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1-2/2011, S. 18-25.
- Bourdieu, Pierre (2001a): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2010): Die politische Repräsentation. Elemente einer Theorie des politischen Feldes. In: ders.: Politik. Schriften zur politischen Ökonomie 2. Konstanz: UVK, S. 43-96.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2010): Demokratiepädagogik oder politische Bildung? Gegensatz oder falsche Alternativen? In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 226-233.
- Bremer, Helmut/Gerdes, Jürgen (2012): Politische Bildung. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 683-701.
- Buchstein, Hubertus (2012): Divergierende Konzepte Politischen Handelns in der Politikwissenschaft. In: Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18-38.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. In: Kohl, Wiebke/Seibring Anne (Hg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 43-80.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Durkheim, Émile (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Embacher, Serge (2009): „Demokratie! Nein danke?“. Demokratieverdruss in Deutschland. Bonn: Dietz.
- Faulstich, Peter (2012): Demokratie lernen – Pragmatismus und kritische Demokratietheorie. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Hemolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 125-135.
- Flacks, Richard (2008): Die philosophischen und politischen Ursprünge der amerikanischen New Left. In: Gilcher-Holthey, Ingrid (Hrsg.): 1968. Vom Ereignis zum Mythos. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 201-221.
- Fuchs, Marek/Luedtke, Jens (1997): Gesellschaftsbilder statt Politikmodelle. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.) (1997), S. 199-228.
- Gensicke, Thomas (2010): Engagement Monitor. Freiwilliges Engagement in Deutschland. 1999 - 2004 - 2009. Kurzbericht des 3. Freiwilligensurveys. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.) (2002): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hahn, Kornelia (1997): Politische Bildung als angewandte Soziologie. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.): S. 81-114.
- Hayden, Tom 2005 [1962]: The Port Huron Statement, New York: Thunder's Mouth Press.
- Hopf, Christel/Hopf, Wulf (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Weinheim/München: Juventa.
- Hopf, Wulf (2000): Soziale Schichtung und Autoritarismus. Oder: Sind Arbeiter besonderes autoritär? In: Rippl, Susanne/Seipel, Christian/Kindervater, Angela (Hrsg.): Autoritarismus. Leske+Budrich: Opladen, S. 93-118.
- Kade, Jochen (1993): Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 4/1993, S. 233-236.
- Keupp, Heiner (2000): Eine Gesellschaft der Ichlinge? Zum bürgerschaftlichen Engagement der Heranwachsenden. Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V. München (Eigenverlag).
- Lamnek, Siegfried (Hrsg.) (1997): Soziologie und Politische Bildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Lösch, Bettina (2009): Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 849-859.
- Lösch, Bettina (2011): Keine Demokratie ohne Partizipation: Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung, in: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel: Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 111-124.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kaufman, Arnold S. (1960): Human Nature and Participatory Democracy. In: Friedrich, Carl J. (Hg.): Nomos. Yearbook of the American Society of Political and Legal Philosophy. III. Responsibility. New York: The Liberal Arts Press, S. 266-289.

- Massing, Peter (1996): Plädoyer für einen politischen Politikunterricht. In: Weidinger, Dorothea (Hrsg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Opladen: Leske+Budrich, S. 124-127.
- Massing, Peter (2007): Bezugswissenschaften. In: Weißeno, Georg/Hufer, Klaus-Peter/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 30-38.
- Massing, Peter (2009): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaats. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politische Bildung im globalen Kontext. Opladen: Budrich, S. 25-36.
- Mouffe, Chantal (2011): „Postdemokratie“ und die zunehmende Entpolitisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 1-2, S. 3-5.
- Müller, Hans-Peter (1997): Ungleichheit und Gerechtigkeit im heutigen Deutschland. Ein Beitrag zur politischen Bildung. In: Lamnek, Siegfried (Hrsg.) (1997), S. 151-164.
- Negt, Oskar (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M.: EVA.
- Neugebauer, Gero (2007): Politische Milieus in Deutschland. Bonn: Dietz.
- Rancière, Jacques (2003): Überlegungen zur Frage, was heute Politik heißt. In: Dialektik, H. 1, S. 113-122.
- Reichling, Norbert (1999): Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 145-166.
- Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript.
- Scherr, Albert (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch/Thimmel (Hrsg.): S. 303- 314.
- Steffens, Gerd (2010): Braucht kritisch-emancipatorische Bildung heute eine Neubegründung? In: Lösch/Thimmel (Hrsg.): S. 25-36.
- Vester, Michael (2001): Milieus und soziale Gerechtigkeit. In: Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Deutschland-Trendbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 136-183.
- Vester, Michael (2003): Autoritarismus und Klassenzugehörigkeit. In: Demirovic, Alex (Hrsg.): Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 195-224.
- Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hrsg.) (2012): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: bpb.
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel: Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (i.E.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 169-187.