

Schule als Gegenspielerin der Demokratiebildung

Eine Analyse dreier Mechanismen der Demokratieabsperrung aus Sicht Kritischer Gesellschaftstheorie

Roman Langer

Johannes Kepler Universität Linz
roman.langer@jku.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-12>

EINGEREICHT 31 AUG 2025

ÜBERARBEITET 17 NOV 2025

ANGENOMMEN 23 NOV 2025

Der Beitrag analysiert, inwiefern die Institution Schule strukturell gegen demokratische Bildung wirkt. Er rekonstruiert drei zentrale Mechanismen schulischer Sozialisation, die mit den Voraussetzungen demokratischer Partizipation unvereinbar sind: die Einübung autoritätskonformen Verhaltens, die Erziehung zu Konkurrenz und Ungleichheitsakzeptanz sowie die systematische Verhinderung gesellschaftspolitischer Urteilskraft. Die Schule bereitet so nicht auf demokratische Lebensformen vor, sondern auf die Eingliederung in hierarchisch organisierte Arbeitsorganisationen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, Schule als Institution, Autoritätsstruktur, Konkurrenz und Ungleichheit, Gesellschaftspolitische Urteilskraft, Kritische Gesellschaftstheorie

Einleitung

Was wäre, wenn die Schule als Institution nicht so durchaus demokratisierend wirkte, wie gemeinhin unterstellt? Wenn sie eher autoritätsgebundenes Verhalten förderte als demokratisches? Wenn sie daher rechten, antidemokratischen Bewegungen strukturell viel weniger entgegenzusetzen hätte als ihr zugetraut wird? Diese Sorge motiviert den hier vorliegenden Beitrag. Er unterstützt damit jene Bemühungen der Demokratiebildung, die die Schule selbst demokratisieren wollen und nicht auf Projekte und Unterrichtseinheiten allein setzen.

Normative Ansätze formulieren Demokratiebildung als Aufgabe, als pädagogisches Arrangement, empirische Studien untersuchen ihre Wirksamkeit. Beide aber setzen die institutionelle Struktur der Schule als gegeben voraus. Dadurch rechnen sie häufig nicht mit den Widerständen, die genau diese Struktur wirksamer Demokratiebildung entgegensetzt – unabhängig von der politischen Selbstbeschreibung als demokratiefördernde Einrichtung. Die hier vorgelegte Analyse nimmt diese strukturellen Widerstände mit den Mitteln negativ dialektischen Denkens in den Blick.

Negative Dialektik ist eine Weise des Denkens. Theodor W. Adorno, ein Begründer der Kritischen Theorie der Gesellschaft, auch Frankfurter Schule genannt, hat sie in seinem gleichnamigen Buch (Adorno, 1990) expliziert. Für dieses Denken ist das Interesse an Demokratie konstitutiv. Als Voraussetzung für Demokratie sieht sie die Befähigung zur Kritik: „Mit der Voraussetzung von Demokratie, Mündigkeit, gehört Kritik zusammen. Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; der nicht bevormundet wird. Das erweist sich aber in der Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen“ (Adorno, 2021a, S. 785).

Vorgegebene Meinungen – darunter verstehe ich hier auch Selbstverständlichkeiten, also Auffassungen, die so dermaßen gewöhnlich und verbreitet sind, dass kein „vernünftiger“ Mensch sie mehr hinterfragt. Zu diesen Selbstverständlichkeiten gehört der *just world belief*, der Glaube an die gerechte Welt. Auf das Schulsystem gemünzt bedeutet das, dass die Schule – auch in Bezug auf Demokratiebildung – im Grund schon in Ordnung sei, zwar Fehler habe, die aber ausgebessert werden könnten. Negativ dialektisches Denken bringt dem Skepsis entgegen und rechnet damit, dass etwas grundsätzlich nicht in Ordnung sein könnte, auch wenn es noch so gewohnt ist. Die Institution ist dem kritischen Urteil zu unterziehen und nicht so hinzunehmen, wie sie nun einmal ist.¹

Das ist nicht so einfach. Denn zum einen „werden Menschen, die mit den bestehenden Zuständen institutionell verflochten sind, im Allgemeinen zögern, an diesen Zuständen Kritik zu üben“ (Adorno, 2021a, S. 789). Und daher womöglich meine folgende Analyse für destruktiv halten, nicht zu unrecht, denn sie zerstört Illusionen über die demokratische Qualität der Institution Schule und über die Möglichkeiten der Demokratiebildung in ihrem Rahmen. Zum anderen ist es schwer zu erkennen, dass gerade die selbstverständlichen Auffassungen – ein Mix aus alltagstheoretischen, wissenschaftlichen und praxislogisch-professionellen Ansichten über Schule und Schulsystem – wie eine Mauer wirken, die die unmittelbare Erfahrung, die direkte Konfrontation der Personen mit wirklichen Praktiken und Strukturen der Institution und des System Schule verhindert (vgl. Adorno, 2015, S. 233).

Der Weg, diese Mauer abzubauen, ist das scheinbar naive Prinzip, „vorbehaltlos in die Gegenstände sich zu versenken“ (Adorno, 2021, S. 199). Das bedeutet, sehr genau hinzuschauen, zu beobachten und dabei alles, was erfahrbar ist, an sich heranzulassen, auf sich wirken zu lassen, ernst zu nehmen – auch wenn es verstörend, widersprüchlich, äußerst unangenehm sein mag. Negativ dialektisches Denken verpflichtet sich zum „rückhaltlosen“ und „mit aller Anstrengung der konstruktiven Phantasie vorzunehmenden sich-Überlassen an das Einzelne“, um es „zum Sprechen zu bringen“ (Adorno, 2021, S. 201f).

1 Institutionenanalyse scheint mir im bildungswissenschaftlichen Gegen-Mainstream sensu Foucault, Bourdieu, Postkolonialismus und Queer-Theorien deutlich ausbaufähig zu sein.

Dieses Einzelne ist oft das nicht Anerkannte, das Verschwiegene und Implizite. Negativ dialektisches Forschen hört auf das von den etablierten Diskursen und Begriffen Unterdrückte, Verworfene und Missachtete. Die Langeweile des Wartens, die Scham des Versagens, die Ohnmacht gegenüber Autoritäten, der von Lehrkräften empfundene Zwang des Lehrplans, die allgegenwärtigen, aber heruntergeschluckten Unzufriedenheiten mit dem System Schule – all das ist erfahrbar, und es sollte unter demokratischen Gesichtspunkten besonders ernst genommen werden.

Insofern ist negativ dialektisches Denken parteisch. Es will dem Nicht-Identischen zu seinem Recht verhelfen. Das Nicht-Identische sind nicht unterdrückte Minderheiten, auch wenn sie es vielleicht am ehesten repräsentieren. Das Nicht-Identische ist das, was alle am System Schule Beteiligten – ob in Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft, ob Eltern, Schulverwaltungen, Lehrkräfte, Schüler:innen selbst – sehr wohl erfahren, aber nicht explizit kommunizieren, nicht öffentlich thematisieren, nicht in ihren Sprech- und Denkweisen erfassen können – weil es in den etablierten Diskursen keinen Platz hat und abgetan wird. Diese Erfahrungen bleiben sprachlos, begriffslos, marginalisiert. Sie sind Erfahrungen der Ohnmacht: „Das Unheil liegt in den Verhältnissen, welche die Menschen zur Ohnmacht und Apathie verdammen und doch von ihnen zu ändern wären; nicht primär in den Menschen und der Weise, wie die Verhältnisse ihnen erscheinen“ (Adorno, 1990, S. 191).

Die Kritik richtet sich auf die institutionelle Struktur, auf das, was Schule als Institution praktisch bewirkt – nicht auf einzelne Lehrkräfte, außer auf ihnen durch die Institution begrenzten Handlungsspielraum. Diese Differenz ist entscheidend: Negativ dialektische Analyse relativiert keineswegs das Engagement von Praktiker:innen, sie kritisiert stattdessen die Illusion, pädagogisches Handeln allein könne strukturelle Widersprüche auflösen. Damit entlastet sie Pädagog:innen von ungerechten Ansprüchen. Die hier vorgelegte Analyse klagt also nicht die Menschen an, sondern seziert das System. Ihr Maßstab ist das Leiden, das es produziert, denn „[d]as Bedürfnis, Leiden bereit werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit“ (Adorno, 1990, S. 29). Die Erfahrung dieses Leidens verbietet es, Widersprüche im Bewusstsein zu schlichten, zu harmonisieren (ebd., S. 155) und das Schulsystem gegen diese Erfahrungen und über sie hinweg als grundsätzlich demokratiebildend vorauszusetzen.

Negativ dialektisches Denken, das Denken im Medium von Widersprüchen, die schmerhaft bestehen² und nicht mit Maßnahmen oder Technolo-

² Und zwar als konkret-historische und prinzipiell durch kollektives menschliches Handeln beeinflussbare Widersprüche. Dialektik begreift Widersprüche nicht als Antinomien. Im Antinomiebegriff werden Widersprüche tendenziell zu formalen, dekontextualisierten transhistorischen und -kulturellen Gegebenheiten verdinglicht: Sie gelten, kantianisch, als Bedingungen der Möglichkeit des Denkens *und* des Seins. Sie werden wie Kontinua behandelt, wie Skalen mit extremen Ausprägungen; das aber wirkt harmonisierend, weil Brüche oder Umschlagpunkte nicht anerkannt werden: Zu viel Nähe schlägt um in Distanz, nicht logisch, aber praktisch, indem die Nähe als Medium des Aushorchens, der Kontrolle oder der Beengung abgelehnt wird. Die Rede von unhintergehbareren, abstrakten Antinomien *verstellt* den Blick auf die realen, konkret-historischen Widersprüche des Bildungssystems inklusive der Institution Schule.

gien aufzulösen sind, gibt den Herrschaftsanspruch auf, es wird seiner Unwahrheit inne (Adorno, 2021, S.297). Damit ist es Ferment eines Verhaltens, das heute kaum goutiert wird: des Verhaltens zur individuellen und kollektiven Selbstkritik. Während die gegenwärtige, auf Konkurrenz und Machtloyalität ausgerichtete Gesellschaft positive Selbstdarstellung verlangt, Fehlerreduktion und Optimierung, beharrt negativ dialektisches Denken auf der Resistenz gegen das Hinnehmen. Es fragt: Warum ist das so? Wem nützt es? Was wird dadurch verhindert? Wobei mischt man mit, ohne es zu wollen und zu wünschen? Diese Kritik ist selbstreflexiv. „Denken ... vermag gegen sich selbst zu denken, ohne sich preiszugeben; wäre eine Definition von Dialektik möglich, so wäre das als eine solche vorzuschlagen“ (Adorno, 1990, S. 144).

Selbstkritik ist nicht beliebt. Und doch ist sie Voraussetzung für Veränderung: Wer die Struktur nicht in Frage stellen kann, kann sie auch nicht ändern. Der „Schock des Offenen“ – des offen Sichtbaren, wenn man einmal den Schleier des gewöhnlichen Verständnisses durchdrungen hat – erscheint als Negativität, als Destruktivität, als ent-setzend. Dass es neue Sichtweisen öffnet, wird zunächst nicht gesehen. Offene Prozesse ernten daher Misstrauen (Adorno, 2017, S.246). Wer die Widersprüche benennt, wird der Destruktivität bezichtigt. Doch die Destruktivität liegt nicht in der Kritik, sondern in den Verhältnissen, die kritisiert werden.

Der Kritik in diesem Sinne unterzogen werden im Folgenden drei strukturelle Mechanismen schulischer Sozialisation, die im Widerspruch zu den Voraussetzungen demokratischer Bildung stehen: (1) Erziehung zu Verhaltensweisen, die in autoritär-hierarchischen, nicht in demokratischen Verhältnissen funktional sind, (2) Gewöhnung eher an Konkurrenz und Ungleichwertigkeit als an Solidarität und Gleichheit und (3) Vorenthalten von für Mündigkeit zentralen praktischen Kenntnissen.

1. Schule bereitet auf die Arbeitswelt vor, nicht auf demokratische Gemeinwesen

Schulen sind keine Gemeinschaften freier und gleicher Personen. Sie sind Arbeitsorganisationen: Lehrkräfte und Schulleitungen arbeiten als Angestellte, nicht als Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens. Die Schüler:innenrolle gleicht eher der von Klient:innen oder Patient:innen als der von Bürger:innen, ihr rechtlicher Status ist ebenso stark eingeschränkt wie ihr Zugriff auf institutionelle Ressourcen und ihre Partizipation an schulischen Entscheidungen. Denn Schüler:innen sollen in der Schule grundsätzlich arbeitsfähig gemacht werden, und zwar nach verschiedenen Fähigkeitsklassen (die Fendsche „Qualifikations-“ und Selektionsfunktion“ der Schule). Meine These ist nun, dass diese Realität die Erfahrungen der Schüler:innen zutiefst prägt, und zwar weitgehend in einer vorreflexiven Reflexion, als implizites Lernen durch Widerfahrung, in einem nicht explizit kom-

munizierten Grundkurs in sozialen Regeln (Jackson, 1975). In diesem besonders effektiven, *weil* unterschwelligen Grundkurs werden nun – so argumentiere ich im Folgenden – nicht demokratische, sondern autoritätsgebundene Verhaltensweisen vermittelt. Denn die Schule ist formal hierarchisch strukturiert, Schüler:innen stehen auf der untersten Stufe der Hierarchie, und die Schule bereitet vorwiegend auf das loyale, konforme Mitwirken in ebenso hierarchischen Arbeitsorganisationen vor – nicht auf demokratische Partizipation.

1.1 Prägende Erfahrungen in der Schule

Wie erfahren Schüler:innen die Schule? Sie müssen werktags erscheinen und dürfen erst gehen, wenn die Institution es erlaubt – unabhängig von Befinden oder Wunsch. Das ist Einübung in die institutionalisierte Praxisform „Arbeitstag“. Der disziplinierte Umgang mit Körper und Zeit wird vermittelt, damit die Schüler:innen am Arbeitsplatz bleiben, auch bei äußerst unangenehmen Erfahrungen, etwa wenn sie beschämmt und bloßgestellt werden. Sie werden daran gewöhnt, Vorgegebenes fraglos zu akzeptieren – standardisierte Sprachformen, bürokratische Abläufe (Kandzora, 1996, S. 71) und schulische Erwartungen und Regeln, die in aller Regel zum Löwenanteil implizit bleiben (Jünger, 2008). Insbesondere Schüler:innen aus nicht-akademischen Elternhäusern erfahren sie häufig erst im Fall von Sanktionen und wissen dann nicht genau, was warum falsch war, denn implizite Regeln wirken unklar oder widersprüchlich, weil sie situativ und selektiv aktiviert werden. Diese intransparenten Regeln – ob für Sozialverhalten, Leistungserbringung, Sprechweisen oder Arbeitshaltungen – sind, anders als in demokratischen Verhältnissen, nicht Ergebnis kollektiver Aushandlung. Abweichung von ihnen wird sanktioniert: „So wie man mit schulkonformem Verhalten sich Lob verdienen kann, kann man, lässt man es daran fehlen, sich Schwierigkeiten einhandeln“ (Jackson, 1975, S. 30). Schüler:innen lernen, dass sie gut daran tun, die Gunst ihrer Vorgesetzten³, der Lehrkräfte zu erlangen, denn andernfalls haben sie einen schweren Stand: Widerspruch oder gar Widerstand sind nicht offiziell verboten, verschaffen aber de facto nur Probleme: Konflikte, Ärger, schlechte Bewertungen (vgl. dazu die Analysen der Gegenschulkulturen bei Willis, 2013 und Wellgraf, 2021).

Kinder und Jugendliche erfahren grundsätzlich, dass die Anforderungen der Schule himmelweit über ihren Wünschen oder Bedürfnissen stehen. Entsprechend lernen sie, Frustrationen zu ertragen, Bedürfnisse aufzuschieben und Langeweile auszuhalten und dabei pausenlos Dinge zu produzieren, die nach der Leistungsbewertung vergessen oder vernichtet werden (Breidenstein, 2006), also als an sich wertlos behandelt werden. Dabei erhalten sie „fertiges Wissen vorgesetzt, das sie rezipieren müssen“ (Tillmann, 2007, S. 179); historische Entstehungskon-

³ Die Akzeptanz dieser Machtverhältnisse wird erleichtert durch den schleichenden Übergang von einer elterlich-fürsorglichen zu einer vorgesetztenäquivalenten Lehrer:innenrolle.

text, die Veränderbarkeit von Wissen und die Möglichkeit zur Kritik an diesem Wissen bleiben im Wesentlichen ausgeblendet. So lernen die Schüler:innen, Inhalte und Aufgaben kritiklos hinzunehmen (vgl. schon AG Schulforschung, 1980, S. 187), nach deren Bedeutung oder Nutzen nicht zu fragen, auch wenn der Schulstoff ihnen vielfach sinnentleert erscheint (Rohlf, 2013, S. 199). Wird doch einmal Kritik laut, bleibt sie „mehr oder weniger folgenlos“ (Combe & Buchen, 1996, S. 22).

Die Schüler:innen erfahren, dass sie von den Lehrkräften unablässig beobachtet, bewertet und geprüft werden. Mit dieser Praxis legt die Schule den Lernenden von Anfang an machtvoll und wirksam nahe, schulische Deutungsmuster und Bewertungsmaßstäbe in ihr Selbstbild zu übernehmen (mittels Grundschul-Selbstbewertungsbögen erläutern Breidenstein & Rademacher, 2017, S. 253–274 diese Praxis) – und vermittelt ihnen die bald selbstverständliche Fähigkeit, später den Blick ihrer arbeitgebenden Organisation ebenso zu übernehmen. Dabei zeigen Autoritäten durchaus verschiedene, teils widersprüchliche Erwartungen und Bewertungskriterien (Tillmann, 2007, S. 149). Dasselbe Verhalten wird von der einen Lehrkraft geduldet, von der anderen sanktioniert; dieselbe Lehrkraft reagiert an verschiedenen Tagen unterschiedlich. Regeln werden gedeckt, uneinheitlich ausgelegt oder situativ angepasst. Dies zwingt nicht nur dazu, wechselnde Anforderungen hinzunehmen, sondern auch den Willen der jeweiligen Autoritätsperson zu „lesen“, ihre Erwartungen zu antizipieren und vorauseilenden Gehorsam zu entwickeln.

All diese Erfahrungen vermitteln nicht demokratische, sondern konformistische und sich unterordnende Verhaltensweisen. Und das sehr grundlegend, weil diese Vermittlung, wie gesagt, unbewusst, kaum thematisiert, verschwiegen verläuft. Die institutionelle Struktur der Schule, die diese Erfahrungen produziert, stellt der Demokratiebildung strukturelle Hindernisse in den Weg, die meines Wissens nicht diskutiert werden. Von diesen strukturellen Hindernissen ist im Folgenden die Rede.

1.2 Das erste strukturelle Hindernis für Demokratiebildung: Autoritätskonforme Haltung

Schule übt eine Disziplin ein, die für das reibungslose Funktionieren herrschaftlich verfasster Arbeitsorganisationen hoch funktional ist. Schüler:innen „lernen, sich in ein formales System der Über- und Unterordnung [...] einzufügen und die darin angelegte Machtverteilung zu akzeptieren“ (Kandzora, 1996, S. 71), loyal gegenüber den institutionell Mächtigen zu sein und für fremdgesetzte Zwecke zu arbeiten. Die erzieherische Wirkung dieser schulischen Praxis ist mächtig. Wer früh lernt, Autoritäten und Regeln als alternativlos zu akzeptieren, wird Demokratie nicht als reale Lebensform empfinden. Gehorsam widerspricht demokratischem Verhalten: Demokrat:innen haben keine Vorgesetzten, sie orientieren sich an Vernunft, Gewissen und Aushandlung. Wer gelernt hat, dass Widerspruch riskant ist,

wird sich auch politisch seltener gegen Mächtige stellen – dabei ist genau das zentral für demokratische Erneuerung.

Unter permanentem Bewertungsdruck durch Vorgesetzte ist freie Rede unmöglich. Mehr noch: Wenn Bewertung von oben als Gesetz akzeptiert wird, entwickelt sich kein Verständnis einer kontrollierenden Opposition. Doch demokratische Öffentlichkeit lebt nicht nur von freier Rede, Gegenrede und Kritik; sie verlangt die Fähigkeit, Bewertungsinstanzen selbst infrage zu stellen. Dies wird in der Schule systematisch ausgeschlossen und zum stillen Mitlaufen erzogen.

Inhalte, Aufgaben und Methoden können im Schulalltag *de facto* nicht kritisch hinterfragt werden. Das gewöhnt Schüler:innen daran, später auch im Beruf Tätigkeiten klaglos zu verrichten. Gerade für Eigentümer:innen und Leitungskräfte, deren Organisationen inhumane, rechtlich fragwürdige oder sogar ausbeuterische Praktiken vollziehen, ist das nützlich – denn es verhindert Kritik. Demokratien aber sind auf genau diese Kritik angewiesen: auf Öffentlichkeit, Initiative, Widerspruch.

Fast alle Entscheidungen in der Schule erscheinen nicht als Resultat von Mitsprache, sondern als Autoritätsakte. Schüler:innen lernen, dass Prozesse nicht verändert, sondern nur hingenommen werden können. Beschlüsse sind längst getroffen, Regeln längst gesetzt worden und sind kaum verhandelbar. Für sie ist nichts von dem, was sie betrifft, wirklich beeinflussbar. So lernen Schüler:innen, „höherenorts beschlossene[] Verfahrensweisen zu akzeptieren, auch wenn ihre Logik unerklärt und ihr Sinn unklar bleiben“ (Jackson, 1975, S. 31). Sie lernen zu folgen, ohne dass Gründe gegeben werden. Was sie dabei erwerben, beschreibt Tillmann (2007, S. 174) als „generelle Unterwerfungs- und Konformismuskompetenz“, Caplan (2018) nennt es „intelligenten Konformismus“ – eine Kernkompetenz für autoritäre, nicht für demokratische Verhältnisse. Demokratie dagegen verlangt die Fähigkeit, Regeln zu hinterfragen und ggf. abzulehnen.

Damit ist das erste Hindernis für Demokratiebildung benannt: Die Schule erzeugt funktionale Haltungen für die Eingliederung in Strukturen, die von Eigentümer:innen und Führungskräften grundsätzlich autoritär geleitet werden (Chamayou, 2019; Pistor, 2020), nicht für demokratische Partizipation. Sie übt Verhalten ein, das loyal zu Autoritäten ist, nicht aber kritisch reflektierendes, auf Urteil und Integrität gegründetes Handeln.

2. Schule übt Konkurrenz und Ungleichheit ein, nicht Solidarität und Gleichwertigkeit

Während das erste Kapitel die Einübung autoritätsgebundenen Verhaltens betonte, geht es hier um eine zweite Dimension schulischer Sozialisation: die systematische Erziehung zu Konkurrenz, dauerndem Bewertetwerden und Akzeptanz von Ungleichheit. Schule setzt Markt- und Leistungslogiken an die Stelle demokratischer Prinzipien und untergräbt so Demokratiebildung.

2.1 Konkurrenz als strukturelle Voraussetzung affektiver Verhaltenssteuerung

Schule erzeugt Konkurrenz nicht als Nebenwirkung, sondern als Strukturprinzip. Zensuren, Lob und Aufmerksamkeit sind nicht unbegrenzt verfügbar, sondern institutionell verknapppt. Leistungen werden individuell zugeschrieben, obwohl sie sozial und institutionell konstruiert sind (Bräu & Fuhrmann, 2015; Ricken & Reh, 2018; Verheyen, 2018), und diese Konstruktionen beruhen auf Maßstäben, die nicht neutral, sondern selektiv sind: von der akademischen Mittelschicht geprägte Erwartungen an Verhalten, Sprachgebrauch und Auftreten. Was zählt, ist nicht nur das *Was* der schulkindlichen Arbeit, sondern vor allem das *Wie*.

Die schulische Konkurrenz um gute Noten und die Zuwendung der Lehrkräfte ist aufgeladen mit affektiver Wucht, weil Anerkennung durch Autoritätspersonen – gerade in Kindheit und Jugend – ein zentrales psychisches Bedürfnis ist. Tadel, Missachtung oder bloßes Übersehen wirken existenziell, weil sie das schmerzhafte Gefühl erzeugen, nicht zu genügen, nicht dazugehören. Die Schule macht sich diesen anthropologischen Grundzug affektiv-sozialen Reagierens zunutze, indem sie es systematisch an ihre institutionellen Maßstäbe koppelt: Nicht das Kind an sich wird anerkannt, sondern die konforme, „richtige“ Verhaltensweise, die sich den institutionellen Forderungen fügt. Die Kopplung erfolgt über die Klassenöffentlichkeit. Wenn alle sehen können, was man getan hat und wie Lehrkräfte und peers das bewerten, verstärkt das Freude und Stolz, besonders aber Scham – und Angst vor dem nächsten Versagen.

Die Mitschüler:innen exekutieren die schulische Logik *grosso modo* mit: Sie lachen bei Fehlern, grenzen aus, stellen bloß. Damit wird die Freude, vor allem aber die Scham (und die Angst vor Versagen) stärker als sie bei einer individuellen Rückmeldung wäre. Fehler werden vor anderen aufgezeigt, Noten verlesen, Erfolge hervorgehoben oder ignoriert. Mitschüler:innen greifen diese Logik auf, verstärken sie durch Spott, Ausgrenzung oder Nachahmung. Die Klasse wird zum sozialen Spiegel, in dem alle sich wechselseitig beobachten und vergleichen. Der Vergleich hat soziale und emotionale Sprengkraft, denn die Konkurrenz ist ein Nullsummenspiel. Wo jemand eine gute Note oder die Aufmerksamkeit der Lehrkraft hat, hat jemand anderes sie nicht. Freude über Erfolg setzt das Scheitern anderer voraus, und das eigene Versagen wird dadurch schlagend, dass andere es besser gemacht haben (Henry, 1975).

Noch bevor reflektierte Urteile möglich werden, vorreflexiv, übernehmen Schüler:innen so die Maßstäbe der Institution im Wege einer affektgesteuerten Anpassung: Was Anerkennung bringt, wird beibehalten; was Missachtung nach sich zieht, vermieden. Über diese Affekte – nicht durch Einsicht oder Aushandlung, sondern durch emotional konditionierte Anpassung – steuert die Schule das Verhalten der Schulkinder. Schüler:innen, die nicht mehr in dieser Weise emo-

tional reagieren, etwa durch abweichende Schichtkultur oder durch individuelle Resignation und emotionales Verschließen, können nicht mehr gesteuert werden. Dann greift die Institution zu offeneren Mitteln: Sanktionen und Selektion (v. Freyberg & Wolff, 2005; Wellgraf, 2021; Willis, 2013). Perfide daran ist, dass die Schule diese versagenden Schüler:innen direkt nutzen kann, als negative Vorbilder, die den Schüler:innen lebendig vor Augen führen, wie man es nicht machen soll.

2.2 Die Gewöhnung an Ungleichheit als „zweite Natur“

Die institutionelle de facto-Norm, Zensuren gemäß der Normalverteilung zu vergeben, verknüpft nicht nur die guten Zensuren unabhängig vom sachbezogenen Leistungsstand der Klasse. Sie etabliert in jeder Klasse ein Gefälle: Es gibt wenige sehr gute, wenige sehr schlechte, und viele mittlere – nicht nur Noten, sondern Schüler:innen. Denn unvermeidlich zeigt sich, dass bestimmte Schüler:innen in den meisten Fächern eher schlecht, andere in den meisten Fächern gut oder sehr gut abschneiden – „gute“ oder „schlechte Schüler“ sind geboren. Wenn zusätzlich Zeugnisse als eine Art objektives Persönlichkeitsprofil genommen werden, legt die Institution machtvoll nahe, dass Menschen je nach institutionell definierter „Leistung“ unterschiedlich viel wert seien.

Auf diese Weise wird Ungleichheit den Schüler:innen alltäglich vor Augen geführt, nicht nur in der eigenen Klasse und Schule, auch anderswo. So muss Ungleichheit, zumal die Schule nicht über ihre Ursachen aufklärt, Ungleichheit als naturgegeben wirken, nicht als institutionell produziert. Sie wird mithin nicht nur als selbstverständlich erfahren, unterstellt und hingenommen – sondern Schüler:innen übernehmen die eigene Position in der Ungleichheitsstruktur in ihr Selbstbild; nicht wenige halten sich für dumm oder faul, andere für „normal, aber kein Genie“, wieder andere für besonders begabt. Die kritische Rückfrage, ob für die eigene Lage nicht vielleicht auch sozioökonomische Bedingungen, Ressourcenungleichheiten und daraus entstehende Perspektivlosigkeiten oder institutionelle Überwältigung und dadurch zugefügte psychische Verletzungen und Handlungsblockaden eine Rolle spielen könnten, wird im Schulbetrieb verdrängt – zugunsten einer Individualpsychologisierung des Scheiterns.

2.3 Das zweite strukturelle Hindernis für Demokratiebildung: Konkurrenz und Ungleichheitsakzeptanz

Analog zu Kapitel 1 gilt auch hier: Für herrschaftlich verfasste Arbeitsorganisationen sind die bezeichneten Effekte hoch funktional. Je stärker Beschäftigte konkurrieren, desto weniger solidarisieren sie sich und desto mehr suchen sie die Gunst der Leitungen. Vereinzelte Arbeitende, die misstrauisch aufeinander blicken, bleiben schwach und steuerbar. Angst vor Degradierung oder Entlassung diszipliniert

zuverlässig. Und wem Ungleichheit legitim erscheint – wer oben stehe, habe es schon verdient (Pfeffer, 2013) – wird seine Position in der Einkommenspyramide akzeptieren und kollektiven Widerspruch für ungerechtfertigt und sinnlos halten.

Demokratietheoretisch ist dies fatal: Solidarität wird durch Konkurrenz verhindert und die Gleichheit der Menschen nicht vorausgesetzt, sondern im Gegen teil Ungleichheit. Man muss es so deutlich sagen: Die Schule verletzt das Prinzip der gleichen Würde gründlich. Wer Demokratie lernen soll, muss sowohl kollektive Praxis und solidarische Selbstorganisation erfahren können als auch die Anerkennung der anderen und seiner selbst als gleich viel wert. In der Schule ist all das abwesend. Durch individualisierte Konkurrenz und Vereinzelung untergräbt sie die Grundlage demokratischer Erfahrung.

Die affektive Konditionierung widerspricht demokratischer Praxis diametral. Schule arbeitet mit Lob, Angst, Scham und Stolz, ohne Reflexion. Demokratisches Handeln aber verlangt reflektiertes Urteilen – gestützt auf Argumente und kollektive Reflexion. Wer Affekten blind folgt, bleibt anfällig für Manipulation.

Damit ist das zweite Hindernis für Demokratiebildung benannt: Schule lehrt, dass Menschen unterschiedlich viel wert sind. Sie vermittelt konkurrenzbasierte Rangordnung statt Gleichrangigkeit und Erfolgs-Opportunismus, nicht freie Urteilsbildung. Wer gelernt hat, ständig andere übertreffen zu müssen oder ihnen ständig unterlegen zu sein, besser oder schlechter als andere zu sein, wird andere kaum als Gleiche sehen. Demokratie aber basiert auf gleicher Stimme, gleicher Anerkennung und gleicher Würde.

3. Vom Aushebeln gesellschaftspolitischer Verstehens- und Handlungsfähigkeit

Neben der grundlegenden Anpassung an autoritär-hierarchische Arbeitsorganisationen und der Einübung konkurrenzbasierter Ungleichheit stellt die Schule der Demokratiebildung ein drittes massives Hindernis entgegen: Sie hindert Schüler:innen systematisch daran, ihre sozialen Interessen zu erkennen, zu formulieren und zu vertreten. Als strukturell konservative Institution tut sie dies auf drei Weisen: Erstens reflektiert sie mit den Schüler:innen kaum je deren gesellschaftliche und institutionelle Situation und mögliche Veränderungen. Zweitens vermittelt sie nur rudimentäre Kenntnisse in politischer Ökonomie, Sozialwissenschaft und Recht – zentrale Felder, ohne die weder individuelle Orientierung noch kollektive Handlungsfähigkeit entstehen können. Drittens reduziert sie die ohnehin schon schwache politische Bildung auf formale und idealisierte Inhalte, die mit den realen Machtverhältnissen wenig zu tun haben.

3.1 Das Nicht-Thematisieren sozialer Lagen und schulischer Situationen

Die Schule verhindert strukturell, dass Schüler:innen die Bedingungen, die ihre soziale und schulische Lage ihrem Handeln setzen, analysieren und als veränderbar begreifen. Ökonomische, soziale und Bildungsungleichheit, institutionelle Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009; Hofstetter, 2017) und ungleichheitsbedingte Überwältigung (Neuhäuser, 2025) werden nicht thematisiert.

Diese systematische Ausblendung untergräbt politische Selbstermächtigung: Schüler:innen erleben Missstände, lernen aber nicht, sie reflexiv zu erkennen, daraus ihr Veränderungsinteresse abzuleiten, explizit zu formulieren und gemeinsam mit anderen zu vertreten. Der Anteil der Institution an den ungleichen schulischen Situationen der Schüler:innen wird ebenfalls nicht diskursiv analysiert; die Schule entzieht sich systematisch der institutionellen Selbstkritik. Sie ignoriert strukturell und schulisch induzierte Belastungen und Benachteiligungen von Schüler:innen (und Bevorzugungen von anderen) und schiebt alle Verantwortung auf das Individuum oder seine Eltern ab.

Dabei ist die Schule nicht neutral, sondern selektiv: Sie bevorzugt Kinder mit dem kulturellen und habituellen Kapital der Mittelschichten. Wer davon abweicht, wird häufiger sanktioniert oder ausgegrenzt. Diese strukturelle Diskriminierung widerspricht dem Anspruch demokratischer Gleichheit – reale Nachteile werden nicht ausgeglichen, sondern verfestigt. Für Schüler:innen aus benachteiligten Milieus bedeutet das eine doppelte Exklusion: Sie gelten nicht nur als defizitär, sondern können ihre Lage nicht als Folge gesellschaftlicher Machtverhältnisse deuten – geschweige denn daraus Forderungen ableiten.

Formalisierte Schülervertreten ändern daran nichts. Sie bleiben symbolische Beteiligungsangebote ohne Einfluss auf zentrale Entscheidungen – kontrollierte Partizipationsimitate, die die Illusion von Mitbestimmung erzeugen, ohne reale Mitsprache zuzulassen.

3.2 Vorenthaltene gesellschaftliche Handlungsfähigkeit

Die Schule vermittelt zu wenig gesellschaftlich relevantes Wissen und entzieht den Schüler:innen damit aktiv Fähigkeiten, die sie zur Analyse und Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse benötigen. Vor allem zentrale Felder bleiben strukturell unterbelichtet (woran auch die Kompetenzrhetorik seit PISA nichts ändert):

(1) Politische Ökonomie. Die Funktionsweise wirtschaftlicher Prozesse, Krisen, Verteilungskonflikte, Konsumrecht oder Schuldenverhältnisse – all das kommt kaum im Unterricht vor. Ökonomische Macht, Interessenvertretung und Schutz vor Ausbeutung werden nicht thematisiert. (2) Recht: Gesetzgebung, Rechtswege, juristische Handlungsmöglichkeiten – selbst grundlegende juristische Orientierung bleibt meist aus. Schüler:innen erfahren nicht, wie sie sich wehren oder

Einfluss nehmen können. (3) Sozialwissenschaft: Macht, Ungleichheit, Diskriminierung, Institutionen, soziale Bewegungen etwa werden nur randständig behandelt. Weder Analysefähigkeit noch Verständnis für gesellschaftliche Prozesse und Strukturen werden vermittelt.

Das Ergebnis kann man als strukturellen Analphabetismus in gesellschaftlichen Fragen bezeichnen. Schüler:innen werden hier ohne nennenswerte Sprache, Orientierung und Handlungsperspektiven entlassen. Besonders für Benachteiligte ist das folgenreich: Wer nicht erkennt, wie er entrechtet und überwältigt wird, kann sich nicht wehren, sondern bleibt undurchsichtigen Verhältnissen und mächtigen Akteuren ausgeliefert. Privilegierte Schüler:innen dagegen erwerben diese Kenntnisse auf anderen Wegen – durch Eltern und ihre Bekannten-Netzwerke via beiläufiger Sozialisation. Sie wissen, wie man mit Behörden kommuniziert, Verträge prüft und Einflusskanäle nutzt. Dieses implizite Wissen bleibt unsichtbar; es wird in der Schule nicht nur nicht ausgeglichen, sondern strukturell verstärkt. Die Schule trägt so zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei. Dieser Mangel ist nicht zufällig, sondern funktional: Die institutionelle Verhinderung gesellschaftlicher Aufklärung schützt bestehende Machtverhältnisse, indem sie ausgerechnet denen entscheidendes Wissen vorenthält, die es am dringendsten bräuchten.

3.3 Symbolische Demokratie

Politische Bildung ist häufig auf formale Institutionenkunde reduziert: Gewaltenteilung, Wahlen, Parteien, Bürgerrechte, ergänzt mit ideengeschichtlichen Fragmenten. Was fehlt, ist die praktische Seite der Demokratie: Reale Machtasymmetrien, strategisches Handeln, strukturelle Privilegierung, Lobbyismus, Politikmarketing und mehr. Damit entsteht nicht nur ein falsches und idealisiertes Bild von Demokratie, sondern auch ein weltfremdes.

Vor allem Schüler:innen aus benachteiligten Milieus, ohnehin nicht sehr politikaffin auf Grund generationenübergreifender Erfahrungen von Machtlosigkeit, wenden sich sicher nicht einer Politik zu, die ihnen als abstrakt, lebensfern und folgenlos erscheint. Was sie erleben – Kürzungen, Leistungsdruck, fordernde Behördenkontakte – wird ihnen nicht als Folge politischer Entscheidungen vermittelt. Der Eindruck, Politik habe mit ihrem Leben nichts zu tun, wird so schulisch stabilisiert.

Ansätze wie *Service Learning* verstärken diesen Effekt: Verantwortung wird als Dienstleistung an einer diffusen – und von Lehrenden bestimmten – „Gemeinschaft“ verstanden. Politische Artikulation wird durch karitatives Helfen ersetzt (Wohnig, 2017, S. 47–50). Schüler:innen lernen auch hier, institutionellen Erwartungen und Werten zu entsprechen. Mitwirkung wird als „administratives Steuerungsinstrument“ (Grammes, 2010, S. 214) instrumentalisiert (etwa um einen Park zu verschönern), Verantwortung zuweilen als Dienst an der Schulgemeinschaft pervertiert. Demokratische Bildung verlangt mehr als Symbolik.

3.4 Entpolitisiertes und individualisiertes Bewusstsein

Demokratie setzt voraus, dass Menschen ihre Interessen erkennen, benennen und kollektiv vertreten können. Genau das verhindert die Schule. Sie entlässt Schüler:innen nicht als politisch handlungsfähige Akteure, sondern als Vereinzelte ohne Reflexion ihrer Lage und ohne Vorstellung gemeinsamer Handlungsfähigkeit. Privilegierte müssen ihre Vorteile nicht reflektieren, Benachteiligte dürfen ihre Nachteile nicht analysieren.

Handlungsfelder wie Ökonomie und Recht werden nicht erschlossen, gesellschaftspolitische Bedingungen – Verteilungsfragen, Machtverhältnisse, Anerkennungskonflikte – bleiben tabuisiert, institutionelle Strukturen und Praktiken invisibilisiert. Statt gesellschaftliches Verständnis und politische Urteilskraft zu entwickeln, wird pädagogisch idealisiert und individualisiert; Politik und Demokratie bleiben ein Nebenspielplatz, MINT-Fächer, Sprachen und abstrakte Ethiken dagegen das Maß der Dinge.

Wer Demokratiebildung betreiben will, sieht sich somit einer Schule gegenüber, die das Verständnis für strukturelle gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge und zentrale politische, ökonomische und rechtliche Praktiken geradezu blockiert. Er oder sie sieht sich Schüler:innen gegenüber, die – insbesondere, wenn sie benachteiligt sind – oft ganz andere Dinge im Kopf haben und für wichtig halten: wie sie aushalten, durchhalten, Misserfolge vermeiden, auswendig lernen und wieder vergessen – und deren Lage, Interessen und Ansichten nicht gefragt sind. Dieses institutionell entpolisierte und individualisierte Bewusstsein ist das dritte strukturelle Hindernis für Demokratiebildung.

4. Schluss

Die Frage, die sich an diese Analyse richtet, lautet vermutlich: „Was tun? Was folgt aus dieser Analyse?“ Nun, zunächst: Die Einsicht, dass Demokratiebildung an strukturelle Grenzen stößt. Sie befreit von der Illusion, durch bessere Didaktik ersetzen zu können, was institutionell verhindert wird. Empfehlungen aber gebe ich nicht. Zum einen hielte ich es für vermassen, vom Grünen Tisch aus der Praxis anempfehlen zu wollen, was sie zu tun habe, zum zweiten laufen Empfehlungen, wie sie erwartet werden, typischerweise darauf hinaus, die bestehende Ordnung verbessert am Laufen zu halten (Adorno, 2015, S. 256f.), und zum dritten gibt es in der Geschichte genügend Beispiele, die beweisen, dass wissenschaftlich idealisierte Empfehlungen höchst fragwürdige, teils gar menschenfeindliche Konsequenzen zeitigten.

Für an Bildungszusammenhängen interessierte und in ihnen tätige Akteure bedeutet das: Demokratiebildung ist keine Technik, sondern eine kollektive Aufgabe. Sie verlangt nicht nur individuelles Engagement, sondern gemeinsames Handeln.

Solange Schule als hierarchische Arbeitsorganisation verfasst bleibt, bleibt Demokratiebildung ein Widerspruch. Wirkliche und wirksame Veränderung müsste bei der Struktur ansetzen: bei der Demokratisierung schulischer Entscheidungsprozesse, bei der Reduktion autoritärer und selektiver Strukturen, beim Zurücknehmen der machtvollen, privilegierten Akteure zugunsten des Nicht-Identischen, des vom System Abgespaltenen – das an den Schüler:innen als den Subalternen der Institution sichtbar wird.

Mir kann vorgeworfen werden, damit wäre diese Kritik nicht konstruktiv. „Stets wieder findet man dem Wort Kritik ... das Wort konstruktiv beigesellt. Unterstellt wird, dass nur der Kritik üben könne, der etwas Besseres anstelle des Kritisierten vorzuschlagen habe“. Aber „[d]urch die Auflage des Positiven wird Kritik von vornherein gezähmt und um ihre Vehemenz gebracht“ (Adorno, 2021a, S. 792). Die vorgebrachte Kritik wird nicht dadurch weniger zutreffend, dass ich im Rahmen des Gegebenen nichts Besseres vorzuschlagen habe – was im Übrigen ein autoritärer Zug wäre. Negativ-dialektische Kritik will nicht vorschreiben, wie Schule sein soll – aber sie besteht darauf, dass sie so, wie sie ist, nicht bleiben kann. Mein Vorschlag bleibt, das Gegebene kritisch zu durchdenken und Illusionen aufzugeben. Das heißt nicht, dass einzelne Bemühungen um Demokratiebildung sinnlos wären. Es heißt nur: Sie bleiben Gegenbewegungen gegen die Struktur, nicht deren Verwirklichung. Ihre Bedeutung liegt darin, den Widerspruch sichtbar und erfahrbar zu machen – und damit die Frage nach struktureller Veränderung überhaupt erst zu stellen.

Der einzige Weg bleibt die Kritik des real Gegebenen selbst, der „Vermittlung des Entgegengesetzten in sich, also derart, dass das Entgegengesetzte in sich selber das enthält, dem es entgegengesetzt ist, nichts anderes heißt eigentlich Dialektik“ (Adorno, 2021, S. 230). Die undemokratische Schule enthält, als ihren Gegensatz, die demokratische in sich, als unterdrücktes Potenzial, ihre bestimmte Negation. Wer ihre verhärteten Verhältnisse durchdringt, erhält Zeichen, die in Richtung des nicht Verwirklichten, des ganz anders Möglichen weisen: „[D]as Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, [ist] bereits Index des Richtigen, Besseren“ (Adorno, 2021a, S. 793).

Literatur

- Adorno, T. W. (1990 [Original 1966]). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2015). *Einführung in die Dialektik*. Berlin: Suhrkamp
- Adorno, T. W. (2017). *Vorlesung über Negative Dialektik. 4. Aufl.*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2021). *Fragen der Dialektik*. Berlin: Suhrkamp.

- Adorno, T. W. (2021a). Kritik. In ders., *Kulturkritik und Gesellschaft II* (9. Aufl., S. 785–793). Berlin: Suhrkamp.
- Arbeitsgruppe Schulforschung. (1980). *Leistung und Versagen*. München: Juventa.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbeurteilung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Caplan, B. (2018). *The case against education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Chamayou, G. (2019). *Die unregierbare Gesellschaft. Eine Genealogie des autoritären Liberalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS.
- Freyberg, T. v. & Wolff, A. (2005). *Störer und Gestörte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Grammes, T. (2010). Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik* (S. 201–220). Wiesbaden: VS.
- Henry, J. (1975). Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 35–51). Weinheim: Beltz.
- Hofstetter, D. (2017). *Schulische Selektion als soziale Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 19–34). Weinheim, Basel: Beltz.
- Jünger, R. (2008). *Bildung für Alle?!* Wiesbaden: VS.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen* (S. 71–89). Opladen: Leske + Budrich.
- Liebel, M. (2020). *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neuhäuser, C. (2025). *Gewalt der Ungleichheit*. Stuttgart: Reclam.
- Pfeffer, J. (2013). You're still the same: Why theories of power hold over time and across contexts. *Academy of Management Perspectives*, 27(4), 269–280. <https://www.jstor.org/stable/43822028>
- Pistor, K. (2020). *Der Code des Kapitals*. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rohlfs, C. (2013). Die subjektive Bedeutung von Schule und formaler Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern an Brennpunktschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3, 195–218.
- Sturzenhecker, B., & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik* (S. 103–115). Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K.-J. (2007). *Sozialisationstheorien*. Reinbek: Rowohlt.
- Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung*. München: Hanser.
- Wellgraf, S. (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule*. Bielefeld: Transcript.
- Willis, P. (2013). *Spaß am Widerstand*. Hamburg: Argument.
- Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.