

## Irrige Alltagsvorstellungen im Politikunterricht. Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens?

*Sibylle Reinhardt*

### Das Problem

Die Bildungsaufgabe „Bürger in der Demokratie“ wird normativ-demokratiethoretisch bestimmt (so auch Behrmann/Grammes/Reinhardt 2003). Offensichtlich hat das so gewonnene Leitbild des mündigen, urteils- und interventionsfähigen Bürgers so wenig mit den konkret erfahrbaren Bürgern zu tun, dass Patzelt (1998) sogar von einem latenten Verfassungskonflikt spricht. Unterrichtserfahrungen von Lehrern und Lehrerinnen zeigen, dass Alltagsvorstellungen der Lerner das Fehlverstehen von Politik und Demokratie bedeuten können. Da diese Alltagsvorstellungen die Verarbeitung von Bildungsangeboten lenken, dürfen sie im Unterricht nicht übersprungen werden. Im Gegenteil: Fehler haben eine konstruktive Funktion im Lernprozess.

In den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften gibt es eine Tradition der empirischen Forschung zum Alltagsverstehen (wofür u.a. das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel seit Jahrzehnten einen Arbeits- und Konzeptzusammenhang bereitstellt). Zum Beispiel wurden Vorstellungen vom „Atom“ und ihre Entwicklung vor und nach dem zugehörigen Unterricht mit überzeugenden empirischen Verfahren untersucht (vgl. z.B. Lichtfeldt 1997). Für die politische Bildung gibt es keine solche Infrastruktur und keine Tradition. Deshalb muss die Identifikation typischer Fehler oder Illusionen im Verstehen politischer Vorgänge beim heutigen Stand des Wissens von Erfahrungen mit dem Lernen von Jugendlichen ausgehen und von Annahmen über zentrale und wesentliche Charakteristika der in Rede stehenden gesellschaftlichen Teilsysteme. Vor aller empirischen Forschung erfolgen also zahlreiche Entscheidungen, die nicht selbst ihr Gegenstand sein können, sondern die dem Diskurs der Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit zugehören. Im Folgenden wird die Angabe solcher zentraler Fehlverständnisse für politisch-gesellschaftliches Denken versucht: Durch welche Illusionen muss der Bürger beim Aufbau der Kompetenz zur Demokratie durch, so dass er sie in ein komplexes Konzept integrieren kann?

Helmut Fend hat 1991 den Konstanzer Längsschnitt im Teil der politischen Sozialisation dargestellt (Kapitel 4). Die Entwicklungen in der Lebensphase der Adoleszenz fasst er in den folgenden Dimensionen zusammen (S. 146 f.):

- An die Stelle der Naturhaftigkeit des politischen Bereichs tritt eine Vorstellung von Gestaltbarkeit und Verantwortlichkeit.

- Der Analogieschluss von privat auf öffentlich wird aufgegeben, harmonisierendes Denken wird durch die Wahrnehmung der Interessenvielfalt und -konflikte ersetzt.
- Mit der Deidealisierung von Erwachsenen geht einfaches Vertrauen gegenüber Autoritäten zurück und wird durch Systemdenken, also das Denken in Vernetzungen, ersetzt.
- Das Durchschauen politischer Wirkungszusammenhänge ermöglicht die Einschätzung eigener Möglichkeiten zur Einflussnahme.
- Auf der Ebene von Werten gehen einfache Regelungsvorstellungen zurück und das Bewusstsein von demokratischen Aushandlungsprozessen und Gleichheitsforderungen entsteht.

Diese Interpretation ist sowohl zum Verstehen des Zusammenhangs von Kompetenzen geeignet als auch zum Verstehen von Alltags- und Fehlverständnissen von Politik, die – so die These – einen notwendigen Schritt auf dem Wege zu „Demokratie“ als Kompetenz darstellen.

## Ein Schlüsselerlebnis im Unterricht

Einer 10. Klasse habe ich im Politikunterricht vor vielen Jahren die Hausaufgabe gestellt, zu lesen sei der Grundrechtsteil des Grundgesetzes. Eine genauere Aufgabe hatte ich nicht geplant (vermutlich aus Zeitmangel), so dass die Schülerinnen und Schüler lediglich die Artikel 1-19 GG „lesen“. Die Reaktionen zu Beginn der nächsten Stunde, als ich nach ihrem Eindruck fragte, haben mich damals schockiert und allmählich Einsichten provoziert: Die Schülerinnen und Schüler guckten muffig, vorsichtig äußerten sie sich negativ („seltsam“, „komisch“) und schließlich klar ablehnend („blöder Text“, sogar „Scheißtext“). Glücklicherweise habe ich damals vor Verblüffung nicht widersprochen, sondern nach Gründen gefragt.

Zwei Reaktionen tauchen – so meine Erfahrungen – immer wieder auf: Zum Einen werden die Grundrechte als wichtig angesehen, aber zugleich als umgehend „kassiert“ empfunden durch die nachfolgenden Einschränkungen (z.B. Art. 2, Abs. 1: ... soweit er nicht ...). Zum Zweiten wird der Text als „Lüge“ betrachtet, weil die schönen Aussagen zur Gleichheit der Menschen ja in der Wirklichkeit gar nicht stimmten (hier wird Artikel 3, Abs. 1+2 angeführt). Beide Punkte klären sich im Unterricht häufig durch die Äußerungen anderer Schüler, die auf die entgegenstehenden Rechte anderer hinweisen und über konkrete Beispiele das Problem unbegrenzter Rechte zeigen bzw. das präzise Lesen des Artikel 1, Abs. 3 einfordern, wonach die Grundrechte die staatlichen Gewalten binden und nicht das gesellschaftliche Zusammenleben. Der Kurzschluss von „öffentlich“ auf „privat“ kann auch durch das gedankliche Spielen mit alltäglichen Situationen unterbrochen werden: Die Frage, ob eine Schülerin sich durch die Berufung eines jungen Mannes auf das Grundgesetz verpflichtet fühlen würde, ihn ihrem Freund gleichberechtigt gleichzustellen, löst Gelächter aus. Sofort ist klar, dass es dabei um unterschiedliche Zusammenhänge geht.

Die Offenheit der Fragestellung für die Lektüre hat es damals ermöglicht, dass ich diese häufig auftretenden Leseverständnisse der Schülerinnen und Schüler entdecken konnte. Später habe ich diese Lesefehler immer wieder geschehen lassen, damit wir sie gemeinsam bearbeiten konnten. Inzwischen habe ich die folgenden Alltagsvorstellungen als weit verbreitet beobachtet, so dass sich auch hier die Frage stellt, wie sie sich entwickeln und wie der Unterricht dabei helfen kann.

### **A) Alle Menschen seien tatsächlich gleich**

Die erste Illusion ist die Unterstellung der Einheit oder Identität aller in einem Staatswesen, so dass notwendig und zwanglos eine gemeinsame Entscheidung resultieren wird, die das eine und einzige Interesse aller ausdrückt. Eine solchermaßen entdifferenzierte Vorstellung von gesellschaftlicher und politischer Realität hat den Vorzug der Einfachheit und der Harmonie: „Wir sind das Volk“ heißt dann auch „Wir sind ein Volk“ und dies wiederum bedeutet „Wir sind ein einzig Volk“. In der Geschichte der politischen Theorie und auch in der politischen Gegenwart ist diese Illusion der Homogenität zu finden, so wie sie in pädagogischen Zusammenhängen zu beobachten ist. Die dann folgenden Enttäuschungen sind notwendig, denn eine plurale Gesellschaft braucht pluralistische und damit konfliktuöse Verfahren und Organe zur Entscheidungsfindung.

### **B) Ego könne selbst bestimmen**

Während die Bestimmung des Einzelnen über sein Privatleben im Rahmen der Gesetze und anderer Bedingungen tatsächlich Selbstbestimmung (Autonomie) ist, ist die Mitwirkung des Einzelnen im demokratischen System seine/ihre Partizipation an der Beratung und Entscheidung der gemeinsamen Angelegenheiten. Solange Homogenität unterstellt wird, ist die Entdeckung, dass viele Millionen andere genau die gleiche Wertigkeit haben wie ego, kein Problem, denn alle kommen zu derselben Entscheidung. Die Illusion der Selbstbestimmung kann natürlich keinen Bestand haben, die notwendig folgende Enttäuschung frustriert und verursacht im günstigen Falle die Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichwertigkeit und wird dann in ein Konzept von Partizipation überführt.

Slogans wie „Jede Stimme zählt“ fördern diese Illusion dann, wenn nicht fortgesetzt wird „genau so viel wie jede andere Stimme“, weil das Missverständnis verfestigt oder behauptet würde, der Einzelne könne eine politische Streitfrage entscheiden. Dadurch wird der Erwerb von Kompromissfähigkeit erschwert; Kompromisse kompromittieren ja immer auch die eigene klare Linie und eindeutige Wertungen. Die Aussage „Meine Stimme bewirkt ja doch nichts“ ist die konsequente Formulierung von Resignation, die aus Enttäuschung resultieren kann.

### **C) Die Mehrheit habe immer Recht**

Erst die Aufgabe der Einheitsillusion macht es möglich, als Antwort auf die Frage nach dem Finden einer Entscheidung zur Mehrheitsregel zu gelangen. Dies ist durchaus schwierig, weil es außer der Einsicht in die Nicht-Eintracht auch bedeutet, verlieren zu können und dies zu akzeptieren. Noch schwieriger ist es dann, die Begrenzung der Mehrheitsregel durch den Minderheitenschutz zu begreifen. Zu vermuten ist, dass unter Jugendlichen das Missverständnis, die Mehrheitsregel sei das wichtigste Prinzip der Demokratie, weit verbreitet ist. Der Schutz der Minderheit gegen den totalen Zugriff der Mehrheit und die Chance der Minderheit, in der Zukunft die Mehrheitsposition zu stellen, werden in einer verfassten Demokratie gewährleistet (auch Sutor 2002, S. 44). Einem mühsam erworbenen Verständnis – nämlich dem in die Notwendigkeit und Legitimität der Mehrheitsregel – kann also nicht einlinig (also „logisch“) gefolgt werden, sondern es muss gebrochen bzw. in ein Verhältnis zu einem widersprüchlichen Grundsatz gesetzt werden. (vgl. auch G: Gerechtigkeit sei Rechtssicherheit).

## D) Der völlige Gewaltverzicht führe zu Gewaltlosigkeit

Das zentrale Merkmal von zivilem Streiten ist der Verzicht auf Gewalt. In erster Linie ist hier körperliche Gewalt gemeint, aber auch sozialer oder psychischer Druck kann massiv und argumentationslos beeinflussen. Der Verzicht auf den Einsatz von Gewalt hat zur Voraussetzung, dass alle Beteiligten sich an die Regel halten. Falls eine Person oder Organisation doch Gewalt ausübt, wäre der Gewaltlose wehrlos, wenn nicht eine dritte Instanz einschritte und die Sanktionierung des Regelverstosses besorgte. Das staatliche Gewaltmonopol ist also die strukturelle Voraussetzung für Gewaltlosigkeit. Auch diese – unter einzelnen verabsolutierten Prinzipien gesehen – Widersprüchlichkeit dürfte Jugendlichen schwer fallen zu begreifen. Im Unterricht zeigt sich das daran, dass – je nach konkretem und vielleicht erlebtem Beispiel – die Polizei mal „böse“ ist und mal „gut“. In der Expertenstudie zu „Civic Education“ äußerten die befragten deutschen Experten, deren Einschätzungen zur Bedeutsamkeit von Lernzielen sich im Allgemeinen sehr ähnelten, recht unterschiedliche Auffassungen bei der Frage des Gewaltmonopols des Staates und waren sich ganz uneinig bei der Einstufung der folgenden Aussagen als möglichen Lernzielen: „Verzicht auf Gewalt ist das beste Mittel, Gewalt zu beenden“ sowie „ein Verzicht auf Gewalt kann Gewalt und Unfreiheit fördern“ (Oesterreich/Händle/Trommer 1999, S. 170). Die Schüler-Ablehnung des staatlichen Gewaltmonopols zeigt Oesterreich (2002, S. 171).

## E) Das Private sei politisch – das Politische sei privat

Ganzheitliches Begreifen kann Entdifferenzierung bedeuten, wenn nämlich Prinzipien, die für einen Lebensbereich Sinn geben, auf einen anderen übertragen werden, zu dem sie nicht passen. Hierher gehört in erster Linie die Assimilation des politischen Systems an Konzepte des privaten Lebens: Personen sind dann wichtiger als Inhalte (Personalisierung politischer Prozesse) und Institutionen erhalten eher Sympathie- als Bedeutsamkeitswerte. Bekannt ist aus der Jugendforschung, dass konflikthafte Institutionen des parlamentarischen Systems wie Parteien durchweg die niedrigsten Vertrauenswerte erhalten, während z.B. Gerichte hohe Werte verbuchen können. Die auch in allgemeinen Umfragen ermittelten positiven Werte für das Bundesverfassungsgericht sind möglicherweise auf einen antipolitischen Affekt gegründet. Auch werden Kerninstitutionen und -rechte der liberalen Demokratie nur für konsensuale Situationen befürwortet. Die private Tendenz zur Harmonie wird dem öffentlichen Bereich übergestülpt und führt zu Fehlbeurteilungen.

Umgekehrt werden überzeugende Prinzipien bzw. Werte des öffentlich-staatlichen Bereichs (z.B. Gleichberechtigung) vorschnell generalisiert – und im Angesicht der Realität als dementiert aufgefasst. Schülerinnen und Schüler missverstehen die Grundrechte bei der Lektüre des Grundgesetzes häufig als allgemein – also auch im sozialen und privaten Leben – geltend und fassen das GG dann als Lüge auf (zu Unterrichtserfahrungen vgl. oben). Zwar ist schnell zu zeigen, dass sich keine Schülerin und kein Schüler in ihren privaten Beziehungen von Freundschaft und Liebe auf die Forderung anderer nach Gleichberechtigung der Teilhabe einlassen will, aber diese Erfahrung im Denken muss gemacht werden, damit anschließend ein neuer Zugang zum Status von Grundrechten möglich wird.

## **F) Wirtschaftliches Handeln sei unmoralisch**

Nach meinen Unterrichtserfahrungen begreifen viele Lerner das Verfolgen von Eigeninteresse im wirtschaftlichen Handeln – das aufgrund der Alltagserfahrungen gut zugänglich und auch bewusst ist – als Widerspruch zu prosozialen Werten, die sie in ausgeprägtem Maße befürworten. Deshalb sperren sie sich leicht gegen den Versuch, die Koordination des Einzelhandelns auf dem Markt zu analysieren und dann zur Einordnung in Regeln von Konvention und Gesetz (vom ehrbaren Kaufmann bis zum Betrugsverbot) zu gelangen. Die Idee der Produktivität des Systems (Adam Smith' „unsichtbare Hand“) erschließt sich wegen dieser Barrieren schwer, was die dann nötige politische Auseinandersetzung um das Setzen von Regeln und die Errichtung von Institutionen nicht erleichtert, deren konflikthafter Charakter ohnehin in den Augen mancher Lernender eine moralisch fragwürdige Eigentümlichkeit darstellt. (Dass jeweils aktuelle Skandale um Gehälter und Vorteilsnahmen diesen Eindruck bestärken, macht das Lernen nicht leichter.)

Wirtschaft, Politik und Gesellschaft haben eigene Logiken, sind aber zugleich miteinander verflochten. Ihre Trennung macht didaktisch keinen Sinn, weil die Zusammenhänge nicht deutlich würden und weil Verstehensblockaden noch schwerer zu überwinden wären (dazu Hedtke 2002). Erfahrung und empirische Daten zeigen, dass besonders Mädchen dem wirtschaftlichen Teilsystem eher reserviert gegenüber stehen.

## **G) Gerechtigkeit sei Rechtssicherheit**

Es ist unmittelbar einsichtig, dass gesetzliche Regelungen zur Bestrafung von Taten bekannt und also geschaffen worden sein müssen, bevor eine solche Tat als Straftat klassifiziert und sanktioniert werden darf. Der Grundsatz „Keine Strafe ohne Gesetz“ würde also hohe Zustimmung finden – er wird aber dann nicht zur Grundlage von Beurteilungen gemacht, wenn eine bestimmte Tat nach eindeutigen Rechtsempfinden als strafwürdig, weil ungerecht erscheint. Ein berühmter Fall zum Diebstahl von Strom um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert provoziert die Stellungnahme, hier sei geklaut worden – also müsse bestraft werden. Wenn sich herausstellt, dass das Reichsgericht den Freispruch verfügte, weil eine gesetzliche Grundlage fehlte (der Gesetzgeber hat in der Folge den § 248c in das Strafgesetzbuch eingefügt), ist – nicht nur bei Schülerinnen und Schülern – eine Standardreaktion, das sei ungerecht und dürfe nicht sein (das Verbot des Analogieschlusses im Strafrecht ist dann gar nicht naheliegend). Erst das Durchdenken von Konsequenzen und das Kennenlernen historischer Abweichungen von rechtsstaatlichen Grundsätzen lässt den Sinn des Grundsatzes „Keine Strafe ohne Gesetz“ aufscheinen. Erst dann wird deutlich, dass Rechtssicherheit (die an Verfahren geknüpft ist) nicht gleichbedeutend mit inhaltlicher Gerechtigkeit ist und ihr vorangehen muss. Auch in diesem Falle würde die abstrakte Belehrung der Grundsätze ihren Sinn nicht vermitteln, der sich erst durch konflikthafte Auseinandersetzungen erschließt (vgl. auch Grammes 1998, S. 443-513).

## **H) Theorie sei gleich Praxis**

In dreierlei Weise werden häufig Theorie und Realität kurzgeschlossen. Zum Einen werden Ziele, Werte, Ideale der Wirklichkeit so konfrontiert, dass die Differenz beide dementiert und de-legitimiert: Ziele werden spinnert, Tatsachen sinnlos – statt dass die

Spannung als Motor für Entwicklung und als Kriterium für Bewertungen taugt. Zum Zweiten werden Theorien, die notwendigerweise ihren Gegenstand auswählend und perspektivisch beleuchten, dafür gescholten, dass sie die Realität nicht vollständig abbilden, und deshalb gering geschätzt und beiseite geschoben. Zum Dritten wird Theorien häufig abverlangt, sie müssten direkt eindeutige Handlungsanweisungen ergeben – Ungeduld und schnelle Praxisforderung stehen dem mühsamen Erwerb der Mühsal wissenschaftlichen Arbeitens im Wege. Dieses Verstehensproblem zeigt sich auch bei Studierenden.

## Folgerungen

Nach allen Erfahrungen gibt es gravierende Verständnisprobleme auf dem Weg zur Kompetenz zur Demokratie. Sie sind gut nachzuvollziehen, weil die Missverständnisse näher liegen als das angemessene Verstehen. Dies gilt nicht nur für Jugendliche, sondern auch für Erwachsene (vgl. Patzelt 1998). Jugendliche haben in der Schule noch ein Recht auf organisierte und intentionale Bildungsprozesse, von deren Gelingen auch das demokratische System berührt wird. Wenn wir ihre Verstehensprobleme besser verstehen, könnten wir ihnen eher helfen, sie konstruktiv zu nutzen – aus Fehlern zu lernen ist subjektnahes Lernen. Hierin liegt eine didaktische Chance.

Die Alltagsvorstellungen, die hier als Fehlverständnisse akzentuiert werden, behalten im Falle ihrer Persistenz natürlich ihre Funktionen für das Individuum: Sie entlasten, weil sie das Wahrnehmen und Fühlen orientieren, sie integrieren Gruppen und Milieus durch Abgrenzungen und sie verschaffen Anleitungen für das Handeln. Häufig sind sie tief in die Lebenspraxis gegründet und auch deshalb gegenüber Änderungen widerständig. Auch können sie abhängig von Situationen sein: so kann es in angstbesetzten Situationen viel schwerer sein, das Prinzip der Rechtssicherheit vor die Gerechtigkeit zu stellen als in ruhigen, gelassenen Zuständen. Schließlich enthalten diese Alltagsvorstellungen möglicherweise einen kritisch-utopischen Akzent, dessen Funktion für Erkenntnisprozesse aber durch affektive Abwehr verschüttet wird. So könnte der alltäglich-moralische Zugang zu wirtschaftlichen Phänomenen die urteilende Auseinandersetzung motivieren, wenn er reflektiert wird und somit nicht den Erwerb von Sachkenntnis behindert.

Diese Hinweise betonen die Funktion der Alltagsvorstellungen für das Individuum und demnach auch für den Lernprozess: es wäre ein Lehr-Kurzschluss, den mitgebrachten und vielleicht „bewährten“, womöglich gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen die „richtige“ Lehre unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten. Didaktik ist eben nicht „Reduktion“, sondern „Transformation“ unterschiedlicher Wissensformen. (Zur inspirierenden Naturwissenschaftsdidaktik vgl. Duit 1995) Ein instruktives Beispiel für die Produktion von moralisch bestimmter Emotion (als Gerechtigkeitsüberzeugung) und die nachfolgende Relativierung durch die Beobachtung von Recht (als Rechtssicherheit verbürgend) und Politik (als kollektives Handeln zur Änderung von Gesetzen) gibt das Interpretationsprojekt von Kuhn u.a. (2003). Hier wurde im Unterricht von zwei neunten Klassen der Fall Pinochet mit den Fragen der Auslieferung an Chile und der Aufhebung der Immunität in Chile verhandelt. Die Lernenden konnten ihre eigenen Zugänge zum Fall produzieren und verstrickten sich in Auseinandersetzungen, die in wohl typischer Weise die Abfolge von Moral – Recht – Politik ergaben. Auch die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Betonung dürfte typisch sein.

Dass die Alltagsvorstellungen ihre Funktionen für das Individuum behalten, ist kein Argument für ihre allgemeine Sinnhaftigkeit. Nur wenn Demokratie eine Veranstaltung der Wenigen wäre, könnten wir die Bürgerinnen und Bürger in Ruhe lassen und politische Bildung auf die Elite des Entscheidens konzentrieren. Da aber ein Modell der Arbeitsteilung der demokratischen Willensbildung mit gleichem Recht für alle widerspricht, ist „Demokratie“ eine Kompetenz der Allgemeinbildung.

Die Eigenart der Lernprozesse der jungen Bürger und die systematische Notwendigkeit von „Demokratie“ als allgemeiner Kompetenz geben den Alltags- und Fehlvorstellungen ihre didaktische Bedeutung; auch könnten Evaluationen von Lernprozessen an diese Ausgangspunkte anschließen und die Konzeptwechsel untersuchen. Sowohl für die Schülerforschung als auch für die Lehr-/Lernforschung benötigt die politische Bildung – analog dem IPN in Kiel – eine konzentrierende und anregende Forschungsinfrastruktur. Die Ausstattung der Professuren für die Didaktik der Politik bzw. Sozialwissenschaften ist in der Regel minimal, hier kann nirgendwo ein bundesweiter Arbeitszusammenhang gegründet werden. Als Institution ist zuerst an die Bundeszentrale für politische Bildung zu denken, die hiermit aufgerufen sei, sich dieser koordinierenden Aufgabe für die fachdidaktische Forschung zu stellen.

Die vorstehenden Überlegungen sind im Zusammenhang der Arbeitsgruppe Behrmann, Grammes, Reinhardt entstanden, die im Auftrag der KMK eine Expertise zum Kerncurriculum Oberstufe für „Politik/Sozialkunde“ erstellen soll.

## Literatur

- Behrmann, Günter/Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle: Expertise „Politik/Sozialkunde“. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe. Weinheim: Beltz (i.V.)
- Duit, Reinders: Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. in: Zeitschrift für Pädagogik 1995, H. 6, S. 905-923
- Fend, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band II. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber 1991
- Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft. Opladen: Leske + Budrich 1998
- Hedtke, Reinhold: Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2002
- Kuhn, Hans-Werner u.a.: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2003-10-24
- Lichtfeldt, Michael: Stabilität und Ausprägung der im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I erworbenen Wissensstrukturen. in: Reinhardt, Sibylle/Weise, Elke (Hg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997, S. 81-124
- Oesterreich, Detlef/Händle, Christa/Trommer, Luitgard: Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I. in: Händle, Christa/Oesterreich, Detlef/Trommer, Luitgard: Aufgaben Politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich 1999, S. 131-208
- Oesterreich, Detlef: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Ergebnisse der IEA-Studie Civic Education. Opladen: Leske + Budrich 2002
- Patzelt, Werner J.: Ein latenter Verfassungskonflikt? Die Deutschen und ihr parlamentarisches Regierungssystem. in: Politische Vierteljahresschrift 1998, H. 4, S. 725-757
- Sutor, Bernhard: Demokratie-Lernen? – Demokratisch Politik lernen! in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2002, S. 40-52

