

Literaturbericht

Markus Gloe und Tonio Oeftering

Politische Bildung – eine Bestandsaufnahme

Der vorliegende Literaturbericht¹ soll eher fachwissenschaftlich als fachdidaktisch orientierten Leserinnen und Lesern einen Einblick in aktuelle Diskussionen und Entwicklungen der politischen Bildung geben. Hierfür werden eine Reihe von Publikationen vorgestellt, die den derzeitigen theoretischen Diskurs bestimmen, sowie Publikationen, die sich auf die politische Bildung als Praxisfeld und als Profession beziehen.

In der theoretischen Diskussion der letzten Jahre ist im Anschluss an die Ergebnisse der PISA-Studien vor allem die Frage nach den in der politischen Bildung zu vermittelnden Kompetenzen vorherrschend. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen auf dem Weg zum politisch mündigen Bürger gefördert werden? Insbesondere die Frage nach dem zu vermittelnden Fachwissen löste eine intensive Debatte aus. Neben dieser zentralen Auseinandersetzung gibt es weitere theoretische Impulse, welche die aktuelle politikdidaktische Diskussion prägen. Zu nennen sind hier die Konzeption einer an der Kritischen Theorie orientierten Kritischen Politikdidaktik, der Zugang zu politischem Lernen über unterschiedliche politikdidaktische Ansätze oder die Frage nach dem möglichen Beitrag der Soziologie für die Politikdidaktik.

Neben diesen theoretisch konzeptionellen Abhandlungen werden im Folgenden auch einige Veröffentlichungen vorgestellt, die sich unmittelbar auf die Praxis politischer Bildung beziehen. Relevant sind hier zunächst Werke, die für die schulische und die außerschulische politische Jugendbildung verfasst wurden. Neben einem Blick auf diese Praxisfelder soll zum Abschluss noch ein Augenmerk auf die Entwicklung der politischen Bildung als Profession geworfen werden. Hier ist vor allem die Frage relevant, ob und inwieweit es einem so heterogenen Feld wie der politischen Bildung gelungen ist, sich als eigenständige Profession zu etablieren.

1 Stand 12/2013.

Streit um Basis- und Fachkonzepte

Die Vorgeschichte

Die Theoriedebatte der deutschen politischen Bildung wurde in den letzten Jahren vor allem von der Auseinandersetzung um sogenannte *Basis-* und *Fachkonzepte* geprägt. Unter Konzepten werden in der Politikdidaktik basale Wissenseinheiten bzw. Vorstellungen verstanden, die das Feld Politik als solches konstituieren. Zu solchen Basiskonzepten können Begriffe wie Macht, Ordnung oder Entscheidung gezählt werden. Fachkonzepte konkretisieren Basiskonzepte. Ein mögliches Fachkonzept zum Basiskonzept Ordnung könnte – als eine mögliche politische Ordnung unter anderen verstanden – Demokratie sein. Allerdings herrscht keine Einigkeit darüber, welche Begriffe als Basiskonzepte und welche als Fachkonzepte zu gelten haben, weil es sich hierbei letztlich immer um heuristische Hilfskonstruktionen handelt, die dazu dienen sollen, das unterrichtliche Wissen zu strukturieren, denen aber immer auch etwas arbiträres anhaftet.

Als Ausgangspunkt der aktuellen Debatte um Basis- und Fachkonzepte kann eine Veröffentlichung der *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)* gelten, die im Jahre 2004 im Zuge der Post-PISA-Diskussion einen politikdidaktischen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und zu Bildungsstandards veröffentlicht hatte. Dort wird ein Kompetenzmodell vorgestellt, das die drei Kompetenzbereiche *Politische Handlungsfähigkeit*, *Politische Urteilsfähigkeit* und *Methodische Fähigkeiten* in ein *Konzeptuelles Deutungswissen* einbettet. Unter Konzeptuellem Deutungswissen wird einerseits das Wissen verstanden, das benötigt wird, um die jeweiligen anderen Kompetenzen entwickeln zu können; andererseits geht es um das „Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht“ (GPJE 2004: 14), also um Basiskonzepte.

Der mit diesem Dokument zunächst erreichte innerdisziplinäre Konsens ist in den letzten Jahren zunehmend brüchig geworden, insbesondere deswegen, weil das GPJE-Kompetenzmodell die Dimension *Konzeptuelles Deutungswissen* nicht konkretisiert und sich damit als unzureichend herausgestellt hat. Die aktuelle Debatte dreht sich dementsprechend zentral um die Frage, welches Wissen in der politischen Bildung zu vermitteln und wie dieses zu gewinnen sei.

Der Auslöser

Eine erste Antwort auf diese Frage versuchte eine Gruppe von Didaktikerinnen und Didaktikern – Georg Weißeno, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing und Dagmar Richter –, die im Jahre 2010 das Buch *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell* veröffentlichten. Dieses Buch stellt den Versuch dar, das für die politische Bildung relevante Wissen prägnant und übersichtlich darzustellen und zu begründen. Hierfür wird ein Modell vorgeschlagen, dem die drei Basiskonzepte *Ordnung*, *Entscheidung* und *Gemeinwohl* zugrunde liegen, denen dann jeweils eine Reihe von insgesamt 30 Fachkonzepten (etwa Demokratie, Interessengruppen oder auch öffentliche Güter) zugeordnet werden. Die Inhalte dieser Konzepte werden zunächst aus der Politikwissenschaft abgeleitet und im Anschluss an diesen Prozess sogenannte *Fehlkonzepte* benannt. Unter Fehlkonzepten verstehen Weißeno u. a. von den vorher „per Definitionem richtig“ (50) dargestellten Konzepten abweichende Vorstellungen von den jeweiligen Begriffen auf Seiten der Lernenden, die in einem Lernprozess an die vorgegebenen Konzepte angeglichen werden sollen. So heißt es etwa in der Formulierung von Fehlkonzepten zum Fachkonzept Gleichheit: „Weiterhin genügt in den Augen vieler die rechtliche Gleichheit nicht. Sie halten Gleichheit erst dann für gegeben, wenn die soziale Gleichheit hergestellt ist. Vorgeschriebene soziale Gleichheit kann jedoch zu wirtschaftlicher Stagnation oder Immobilität führen“ (174). Formulierungen wie diese sind, wie das Vorgehen insgesamt, aus einer didaktischen Perspektive zu problematisieren. Denn hier besteht die Gefahr, dass legitime individuelle Deutungen der Lernenden abgewertet und alternative Politik- und Gesellschaftsentwürfe, die in der realen Politik tatsächlich vorhanden sind und in einer demokratischen politischen Bildung ihren Platz haben müssen, von vorneherein als falsch und von der Norm abweichend diskreditiert werden. Hieran anschließend werden noch Vernetzungen der einzelnen Konzepte mit anderen Konzepten aufgezeigt und abschließend noch einige Beispielthemen für den Unterricht aufgeführt. Im Anschluss werden in einem Unterkapitel Mindeststandards für die Primar- und die Sekundarstufe I formuliert, das heißt die Begriffe und Fachkonzepte aufgeführt, „die Schülerinnen und Schüler unbedingt benötigen, damit sie sich individuell entfalten und am öffentlichen Leben partizipieren können“ (190).

Die Replik

Das Buch von Weißeno u. a. wurde seit seinem Erscheinen vielfach kritisiert. Hier ist vor allem die Veröffentlichung einer weiteren Gruppe von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern – Wolfgang Sander, Tilmann Grammes, Reinhold Hedtke, Andreas Petrik, Dirk Lange, Peter Henkenborg, Anja Besand und Sibylle Reinhardt – zu nennen, die unter dem Namen „Autorengruppe Fachdidaktik“ eine „Streitschrift“ vorlegte, deren Hauptanliegen die kritische Auseinandersetzung mit der Publikation der Gruppe um Georg Weißeno ist (Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Im Gegensatz zu den *Konzepten der Politik* ist das Buch der Autorengruppe nicht als in sich geschlossene Monografie, sondern als Sammelband konzipiert. Lediglich die Einführung sowie der letzte Beitrag sind unter dem Namen der gesamten Gruppe veröffentlicht. In den restlichen Beiträgen widmen sich die einzelnen Autorinnen und Autoren ausgewählten Aspekten des Konzeptebuchs von Weißeno u. a., mit dem Anspruch, Fehlentwicklungen, die sie dort zu erkennen meinen, deutlich zu machen und Alternativen zu entwickeln. So setzt sich etwa Dirk Lange in seinem Beitrag *Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen* mit dem Konzeptbegriff der Autorengruppe Weißeno u. a. auseinander und plädiert für eine stärkere Einbeziehung der Sichtweisen und Deutungen der Lernenden beim Umgang mit Konzepten. In dem abschließenden, gemeinsam verfassten Beitrag skizziert die Autorengruppe ein alternatives Modell von Basis- und Teilkonzepten. Bei diesem Modell handelt es sich allerdings eher um ein „Best of“ der beteiligten Autorinnen und Autoren als um eine durchdachte gemeinsame Alternative, weil hier offenbar die in den einzelnen Aufsätzen durchschimmernden persönlichen Präferenzen einfach in ein gemeinsames Modell überführt wurden, ohne ein konsistentes Gesamtkonzept zu erstellen. Dennoch bleibt die Kritik an der Publikation *Konzepte der Politik* in vielen Punkten berechtigt: Im Zentrum steht dabei die im Konzepte-Ansatz von Weißeno u. a. diagnostizierte Verengung politischen Lernens auf den Aspekt abfragbaren Fachwissens sowie die dort vorgeschlagene methodische Umsetzung des Konzepts, die aufgrund ihrer instruktionsorientierten Ausrichtung als Rückfall hinter den aktuellen Stand politikdidaktischer Lehre und Forschung gewertet wird. Weiterhin wird kritisiert, dass dem Modell von Weißeno u. a. eine zu starke Fixierung auf die Politikwissenschaft als Orientierungsdisziplin der politischen Bildung zugrunde liege; nötig sei hier jedoch eine breitere sozialwissenschaftliche Fundierung. Die zu starke Orientierung an der Politikwissenschaft zeige sich außerdem darin, dass die subjektive Seite politischen Lernens (also die Sichtweisen und Deutungen der Schülerinnen und Schüler) zugunsten objektivierter Wissensbestände, die als „richtig“ definiert

werden, vernachlässigt bzw. diese subjektiven Politikbilder der Lernenden als „falsche“ „Fehlkonzepte“ desavouiert und entwertet würden. Schließlich wird der Autorin und den Autoren vorgeworfen, der Untertitel „Ein Kompetenzmodell“ sei irreführend, suggeriere er doch, Politikkompetenz erschöpfe sich in der Erarbeitung von politikwissenschaftlichem Fachwissen.

Die Erweiterung: Politikkompetenz – ein Modell

Diese letzte Kritik wurde von der Gruppe um Weißeno offenbar aufgenommen. Im Jahre 2012 veröffentlichte sie – diesmal ohne Ingo Juchler – ein weiteres Buch mit dem Titel *Politikkompetenz – ein Modell* (Detjen u. a. 2012). Der Band erhebt den Anspruch, ein umfassendes Modell von Politikkompetenz bereitzustellen, das neben der Dimension Fachwissen die Dimensionen Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit und Politische Einstellung und Motivation beinhaltet.

Im Anschluss an zwei einleitende Kapitel werden die vier Kompetenzdimensionen ausgeführt, wobei für das Fachwissen lediglich einige Anmerkungen gemacht werden und ansonsten auf das bereits bestehende Modell *Konzepte der Politik* verwiesen wird. Die verbliebenen drei Dimensionen werden dann entlang dem Schema Definition, Allgemeine Merkmale, Politikwissenschaftliche Perspektive, Kognitionspsychologische Perspektive, Politikdidaktische Perspektive, Facetten der Kompetenzdimension und Dimension im Unterricht abgehandelt, bevor in einem abschließenden Kapitel das bereits im Werk *Konzepte der Politik* ausgeführte (und vielfach kritisierte) Unterrichtsbeispiel zur CO₂-Verordnung der EU aufgegriffen und um die drei neuen Kompetenzdimensionen erweitert wird.

Insgesamt fallen vor allem zwei Dinge auf: Erstens die prominente Stellung, die der Kognitionspsychologie eingeräumt wird. Diese wird neben der Politikwissenschaft zur entscheidenden Referenzdisziplin der Politikdidaktik erhoben. Der bereits im Zusammenhang mit *Konzepte der Politik* geäußerten Kritik eines Mangels an einer breiteren sozialwissenschaftlichen Analyse, die beispielsweise stärker auf sozio-ökonomische Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler rekurriert, wird nicht Rechnung getragen. Das ist insofern überraschend, als zwar betont wird, der kompetenzorientierte Unterricht nach diesem Modell sei „einzubetten in Kontexte, die Schüler besonders interessieren“ (ebd.: 108) und setze an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler an (ebd.), gleichzeitig jedoch behauptet wird, aus der Jugend- und der politischen Sozialisationsforschung ließen sich „keine konkreten Hinweise für pädagogische und [sic!] Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten ableiten“ (Detjen u. a. 2012: 100). Es darf bezweifelt werden, dass die Kognitionspsychologie hier Abhilfe schaffen kann.

Zweitens: Es ist höchst erstaunlich, dass die 2010 durch *Konzepte der Politik* ausgelöste Kontroverse mit keinem einzigen Wort Erwähnung findet. Der Band *Konzepte der politischen Bildung* wird an keiner Stelle aufgeführt und auch andere politikdidaktische Stellungnahmen zu *Konzepte der Politik* finden keinerlei Beachtung. Vor diesem Hintergrund wirkt der Schlusssatz der Einleitung von *Politikkompetenz – ein Modell* etwas befremdlich: „Das Autorenteam stellt mit diesem Band das Kompetenzmodell der Fachöffentlichkeit vor und hofft auf eine breite theoretische Diskussion“ (ebd.: 18). Es bleibt zu hoffen, dass sich das Autorenteam dieser Diskussion nicht erneut verschließt. Denn ein solches Ausblenden kontroverser Positionen ist nicht nur dem wissenschaftlichen Fortschritt in hohem Maße abträglich; es entsteht auch der Eindruck, hier werde versucht, eine Deutungshoheit über politikdidaktische Grundfragen zu erlangen, indem ein einzelnes Modell als das Maß aller Dinge dargestellt wird. Dass das Modell „konsensuell“ (ebd.: 32) entwickelt worden wäre, kann, wie schon beim Band *Konzepte der Politik*, höchstens für das Autorenteam gelten, aber keineswegs für die Politikdidaktik insgesamt.

Lösungsansätze?

Nach einem Kompromiss zwischen den beiden Positionen in der Debatte um Basis- und Fachkonzepte sucht Thomas Goll in seinem Beitrag *Konzeptorientiertes Unterrichten im sozialwissenschaftlichen Unterricht – Grundannahmen und Konsequenzen* in dem von ihm und Sabine Manzel herausgegebenen Band *Politik, Wirtschaft und Sozikunde unterrichten* (Manzel/Goll 2013). Goll schlägt vor, den Perspektivrahmen der *Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU)*, deren Fach ja noch eine komplexere Struktur aufweist, da auch noch naturwissenschaftliche und technische Anteile hinzukommen, für den Bereich der politischen Bildung zu adaptieren. Goll kündigt im Beitrag an, dass eine seiner Mitarbeiterinnen diese Adaptierung vornehmen wird. Auf die avisierte Umsetzung darf man gespannt sein, denn dies zu versuchen erscheint als lohnendes Unterfangen, um damit den Streit zu befrieden. Für Hochschullehrende dürfte im Band von Goll und Manzel vor allem der Beitrag „*Case Teaching*“ als *Impuls für fallbasiertes Lehren und Lernen im Politikunterricht* von Andreas Blätte interessant sein, der sich mit dem Case-Teaching-Ansatz auseinandersetzt. Diese im angloamerikanischen Raum fest etablierte Lehrpraxis wird zurzeit auch an deutschen Hochschulen rezipiert und adaptiert. Blätte weist aber zu Recht darauf hin, dass das Fallprinzip als Leitvorstellung in der Politikdidaktik keine Innovation darstellt, sondern schon lange etabliert ist. Er konzipiert aber auch, dass es „über eine bloße Empfehlung hinaus noch keinen festen Stellenwert in der Unterrichtspraxis gefunden“ (2013: 59) hat.

Die Konsequenzen für die Praxis

Eine zentrale Frage, die sich an die Debatte über Fach- und Basiskonzepte anschließt, ist die, wie sich diese theoretischen Diskussionen in die Praxis der politischen Bildung übersetzen lassen. Um eine Antwort auf diese Frage bemüht sich der Band *Politische Kompetenzen fördern*, der von Siegfried Frech und Dagmar Richter im Anschluss an die Beutelsbacher Gespräche 2012 herausgegeben wurde (Frech/Richter 2013). Überwiegend werden noch einmal in mehreren Beiträgen die theoretischen Grundlagen nachgezeichnet oder einzelne Fragestellungen akzentuiert – dabei kommen Vertreterinnen und Vertreter beider skizzierten Positionen zu Wort. Allerdings werden lediglich in drei Beiträgen an konkreten Beispielen Übersetzungen für die Praxis versucht; für ein Buch, das mit seinem Titel andere Erwartungen weckt, deutlich zu wenig. Besonders interessant für Schule, aber auch für die Hochschule ist der Aufsatz von Michael May (2013). Abgeleitet von einem konkreten Beispiel (Probleme und Reform der UNO) hält er ein Plädoyer dafür, auch in der politischen Bildung das Lernkonzept Situated Learning, das vor allem in der Mathematikdidaktik, der Didaktik der Naturwissenschaften und den Sprachdidaktiken diskutiert wird, stärker in den Blick zu nehmen. Es läuft letztlich darauf hinaus, dass keine kompetenzorientierte politische Bildungssituation ohne die Verwendung fachspezifischer Anforderungssituationen möglich ist. May macht deutlich, worin diese fachspezifischen Anforderungssituationen bestehen (politische Probleme, Kontroversen, Konflikte etc.) und welche Konsequenzen daraus für die Planung von politischer Bildung erwachsen, nämlich dass bestimmte Anforderungssituationen ganz bestimmte Artikulationen von Bildungssituationen wahrscheinlich und andere unwahrscheinlich machen. Insgesamt ist das Buch eine sinnvolle Ergänzung zur Theoriedebatte, bleibt aber hinter dem Anspruch, die Debatte für die Praxis fruchtbar zu machen in weiten Teilen zurück.

Alternativen zur vorherrschenden Debatte

Einen ganz anderen Zugang zur Verbindung von Theorie und Praxis zeigt das von Carl Deichmann und Christian Tischner herausgegebene *Handbuch Dimensionen und Ansätze der politischen Bildung* auf (Deichmann/Tischner 2013). Politikdidaktische Ansätze, so die Herausgeber in der Einleitung, können als „Pfade verstanden werden, auf denen die Lernenden die politische Welt, in der sie ihre Bürgerrolle einnehmen, analysieren und beurteilen lernen“ (7). Damit solche Ansätze unterrichtspraktisch wirksam werden, müssen drei Aspekte berücksichtigt werden: Didaktische Ansätze sind erstens als *Mittler zwischen Theorie und Methoden* zu verstehen, das heißt sie vermitteln theoretische Konzepte in die Unterrichtswirklich-

keit. Zweitens müssen sich didaktische Ansätze an einem *Konzept der mehrdimensionalen Realität* orientieren, das heißt sie müssen die subjektive Dimension politischen Lernens (also die Deutungen und Sichtweisen der Lernenden) berücksichtigen, die Institutionen, Interaktionen sowie die politischen Prozesse bedenken und die politischem Handeln zugrunde liegende Ebene der Werte und regulativen Ideen beachten. Darüber hinaus wird drittens eine Einbettung didaktischer Ansätze in die *politische Kultur* gefordert. Um die Übersicht zu gewährleisten, liegt den einzelnen Beiträgen eine einheitliche Gliederung zugrunde: zunächst eine fachwissenschaftliche und eine politikdidaktische Begründung des Ansatzes, die Darstellung seiner unterrichtspraktischen Bedeutung sowie die jeweilige praktische Umsetzung anhand von Unterrichtsskizzen und -materialien.

Insgesamt werden in dem Band knapp zwanzig Ansätze skizziert, die deutlich machen, wie vielseitig der didaktische Zugriff auf den Gegenstand Politik erfolgen kann: Möglich ist hier etwa ein *historischer Ansatz* (Peter Massing), aber eben auch ein *zukunftsorientierter Ansatz* (Andreas Brunold). Es kann konkretes politisches Geschehen zum Ausgangspunkt genommen werden (etwa im *europapolitischen Ansatz* von Andreas Eis), aber genauso das grundsätzliche Nachdenken über Politik (*politiktheoretischer Ansatz* bei Karl-Heinz Breier und Christian Meyer). Manche Ansätze eröffnen „Lernpfade“, die ihren Ausgangspunkt bei den Lernenden haben, etwa der *subjekt-/schülerorientierte Ansatz* von Moritz-Peter Haarmann und Dirk Lange, andere nähern sich dem Politikunterricht eher aus der anderen Richtung, etwa der *institutionenkundliche Ansatz* von Carl Deichmann. Bei der Vielfalt an Zugangsweisen ist allen in diesem Band versammelten Ansätzen gemein, dass sie der Frage nachspüren, wie eine Überbrückung der Distanz zwischen der Lebenswelt der Lernenden und der Politik möglich und unterrichtlich umsetzbar ist. Die jedem Beitrag angefügten Unterrichtsvorschläge und die dazugehörigen Materialien, die sich auch als grafisch aufbereitete Druckvorlagen auf einer beigelegten CD finden, geben hierzu nützliche Hilfestellung.

Ein weiterer wirksamer Impuls für die Theoriediskussion in der politischen Bildung ging von dem in zweiter Auflage von Bettina Lösch und Andreas Thimmel herausgegebenen Handbuch *Kritische politische Bildung* aus (2011). Der Band löste eine lebhaft diskutierte Diskussion in der Politikdidaktik aus, die sich vor allem an dem Attribut *kritisch* bzw. an den von ihm geweckten Assoziationen an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule entzündet hat. Im Kern geht es dabei um die Frage, ob die Kennzeichnung einer bestimmten Richtung innerhalb der politischen Bildung als *kritisch* nicht zu einer unnötigen Lagerbildung innerhalb der Disziplin führt, weil auch Politikdidaktikerinnen und -didaktiker, die sich dieser Strömung nicht zugehörig fühlen, für sich in Anspruch nehmen können, kritische Politische Bildung zu

vermitteln, und zwar in dem Sinne, dass politische Bildung auf die Kritik und Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zielt, jedoch ohne sich auf das Verständnis kritischer Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule zu berufen. Unabhängig von der Positionierung in dieser Frage bleibt festzustellen, dass Lösch und Thimmel ein lohnenswertes Handbuch vorgelegt haben. Es gliedert sich in die vier Abschnitte *Grundlagen und Erfordernis kritischer politischer Bildung*, *Kritische Sozialwissenschaften als theoretische Bezugspunkte*, *Reflexiver Blick auf didaktische und pädagogische Praxis* und *Institutionelle Kontexte politischer Bildung*. Neben der Reflexion der theoretischen Grundlagen stehen insbesondere der kritische Blick auf Politik und Staat, die verschiedenen Formen sozialer Ungleichheit sowie der Blick auf das Subjekt politischen Lernens und seine Möglichkeiten und Fähigkeiten zur politischen Partizipation im Mittelpunkt des Bands. Auch der Blick auf die Praxis ist ergiebig, nicht nur weil hier der Anspruch kritischer politischer Bildung auf konkrete Methoden und Unterrichtstrategien hin befragt wird, sondern auch, weil der in der Politikdidaktik oftmals auf schulisches Lernen eingeeengte Blick auf andere Kontexte politischer Bildung (außerschulische, non-formale, gewerkschaftliche usw.) hin geöffnet wird.

Einen noch stärker soziologisch akzentuierten Zugang zur politischen Bildung bietet der Band *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive* (Bremer u. a. 2013). Das Anliegen des Bands besteht darin, die Soziologie (wieder) stärker als Bezugsdisziplin der Politikdidaktik zu etablieren. Der Mehrwert der Soziologie für die politische Bildung ist zum einen darin zu sehen, dass, wie die Herausgeber in der Einleitung betonen, die Soziologie als Wissenschaft von der Gesellschaft relevantes 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“ (11), zum anderen darin, dass die Soziologie die politische Bildung selbst in den Blick nehmen, so auf ihre gesellschaftlichen Bedingtheiten und Verstrickungen aufmerksam machen sowie deren „Möglichkeiten und Begrenztheiten kritisch“ (12) durchleuchten kann.

Auch der Beitrag *Politische Erwachsenenbildung: Programme und Konzeptionen als Spiegel gesellschaftspolitischer Verhältnisse und fachdidaktischer und wissenschaftlicher Trends* von Klaus-Peter Hufer – einem der drei dezidierten Fachdidaktiker, die in dem Buch zu Wort kommen (weitere: Sibylle Reinhardt, Andreas Petrik) – weist in diese Richtung: Er stellt einen nach Dekaden unterteilten historischen Abriss der politischen (Erwachsenen-)Bildung in Deutschland seit 1945 dar und berücksichtigt dabei sowohl den gesellschaftspolitischen Kontext der jeweiligen Jahrzehnte als auch wichtige Entwicklungen in der politischen Bildung. Er kommt

zu dem Schluss, dass für ein Verständnis der politikdidaktischen Theoriebildung und das Verstehen ihrer praktischen Entwicklungen zukünftig verstärkt eine soziologische Perspektive erforderlich sei.

Diese wird im Folgenden etwa in dem Beitrag *Ideale Demokratie? Eine kritische Diskussion schulischer politischer Bildungskonzepte aus soziologischer Perspektive* von Katrin Späte konkretisiert. Sie nimmt zunächst die staatlichen Rahmenbedingungen des Fachunterrichts sowie die dazugehörigen Lehrpläne und Bildungsstandards in den Blick. Auch die Politikdidaktik als Fachwissenschaft sowie zentrale politikdidaktische Positionen und Prinzipien werden beleuchtet. Hervorzuheben ist die Forderung der Autorin, politische Bildung als *Recht* der Bürgerinnen und Bürger zu stärken, um (Selbst-)Ausschlussmechanismen vor allem gegenüber sozial schwächeren Schichten abzufedern.

Das Thema soziale Ungleichheit wird auch in einer Reihe weiterer Beiträge des Bandes aufgegriffen. So etwa in dem Aufsatz *'Politikferne' in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher soziale Zugänge zum politischen Feld* von Mark Kleemann-Göhring, der zeigt, wie in der Politikdidaktik teilweise gängige Politikbegriffe sowie die Orientierung an den sogenannten Bürgerleitbildern – so sinnvoll diese zur Reflexion des Zielhorizonts politischer Bildung auch sein mögen – darauf hinaus laufen, eine „Defizitperspektive“ auf Teile der Lernerschaft zu eröffnen, indem eine Individualisierung politischen Desinteresses vorgenommen und der Blick auf die „soziale Eingebundenheit politischer Partizipationsbereitschaft“ (279) verstellt werde. Im Anschluss an Bourdieus Theorie der sozialen Felder wird Politik bzw. politische Bildung als ein solches gekennzeichnet und die in der Funktionsweise sozialer Felder liegenden Ausschlussmechanismen auf die politische Bildung angewandt. Einen Ausweg aus dieser sozialen Selektivität der Politik sieht der Autor in einer Öffnung der in der politischen Bildung verwandten Begriffe und Kategorien hin zur Alltagsmoral und den Alltagspraktiken der unterprivilegierten sozialen Milieus.

Aufsätze wie dieser machen deutlich, dass der derzeit wohl wichtigste Beitrag der Soziologie für die politische Bildung darin bestehen dürfte, die bereits vorhandene politikdidaktische Forschung zu den Zusammenhängen von sozialer Ungleichheit und politischer Bildung um soziologische Perspektiven zu ergänzen.

Politische Bildung in der Schule

Im Band *Politische Kompetenzen fördern* (s. o.) forderte Wolfgang Sander in seinem Aufsatz *Wissen in der kompetenzorientierten politischen Bildung*, dass eine Orientierung an den Vorkonzepten der Schülerinnen und Schüler ein weitaus individua-

lisierteres und differenzierteres Lernen erfordert als es im traditionellen Unterricht bisher üblich ist. Wie dies aussehen kann, zeigen Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer in ihrem Werk *Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht* (2013). Beide lehren und forschen an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Zunächst machen die Autorin und der Autor deutlich, dass ein modernes Bildungssystem das Potenzial eines jeden Einzelnen fördern und das individuelle Lernen unterstützen sollte, da jede und jeder anders lerne und andere Voraussetzungen mitbrächte. Sie schlussfolgern daraus, dass es neben Phasen einer direkten Instruktion verstärkt Phasen der individuellen Bearbeitung von Lernmaterialien geben muss. Individualisiert und differenziert werden kann nach Lerntempo, Arbeitsmenge, Interesse- bzw. Arbeits- und Lebensbereichen, nach Aufgaben, nach Schwierigkeitsgrad, Lernhilfen, Lernstilen und Medien. Dabei ist die Forderung nach offenen Lernformen, die ein solches individualisiertes und differenziertes Lernen ermöglichen, nicht gerade neu. Dennoch gibt es je nach Bildungseinrichtung Defizite hinsichtlich der Umsetzung. Während im Grundschulbereich innere Differenzierung weitgehend selbstverständlich ist, trifft man sie im weiteren Bildungsverlauf immer seltener an.

Im Mittelpunkt steht die Förderung von domänenspezifischen Kompetenzen durch individualisierten und differenzierten Unterricht. Dabei orientieren sich Kühberger und Windischbauer am österreichischen Kompetenzmodell, das von einer Kommission im Jahr 2007/2008 unter der wissenschaftlichen Leitung von Reinhard Krammer entwickelt wurde, machen aber auch deutlich, wo sie die Überschneidungen zu den in der Bundesrepublik diskutierten Kompetenzmodellen sehen. An Beispielen der Projektmethode, der Arbeit mit Portfolios und zwei Case Studies werden die Überlegungen praxisnah umgesetzt. Insgesamt zeichnet sich das Buch – aufgrund der beigefügten Checklisten zum offenen Lernen, Bewertungsraster zum Projektunterricht etc. – durch eine große Praxisnähe aus. Das Manko, dass die Beispiele durch eine starke österreichische Perspektive geprägt sind, lässt sich durch die einfache Umsetzung der vielen Anregungen für eigene Lehrsituationen leicht kompensieren.

Außerschulische politische Bildung

Neben der politischen Bildung in der Schule gibt es auch das große Feld der außerschulischen politischen Bildung. Die außerschulische politische Bildung hat nach 1989 sicherlich an Bedeutung verloren. Der institutionelle Rück- und Abbau, beispielsweise die Schließung von Einrichtungen oder die Kürzung von staatlichen

Förderprogrammen bei gleichzeitiger Zunahme von Projektmitteln, sind hierfür Zeugnis. Einen ersten Einblick in die Breite der außerschulischen politischen Bildung liefert das in zweiter Auflage erschienene *Handbuch Außerschulische Jugendbildung* (Hafenecker 2013). Es geht jedoch über die außerschulische politische Bildung hinaus und nimmt auch die allgemeine, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung in den Fokus. Neben den Beiträgen, die sich mit den Grundlagen beschäftigen (Rahmen, Theorie und Empirie) sind vor allem die Beiträge zu den 25 Lern- und Handlungsfeldern aufschlussreich. So gehen beispielsweise Micha Brumlik und Meron Mendel in ihrem Beitrag *Menschenrechtspädagogik* der Frage nach, welche unterschiedliche Ansätze es bei der Vermittlung dieser „zwischen Moral und Recht oszillierende Thematik“ (2013: 357) gibt. Unter anderem konstatieren sie ein Desiderat in Bezug auf deutschsprachige Studien zur Menschenrechtsbildung. Viele Beiträge im Handbuch – so auch der von Brumlik und Mendel – machen deutlich, dass die traditionelle Beziehung der Politischen Bildung zur Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft durch eine zunehmende Dominanz aus dem Bereich der Sozialpädagogik bzw. Pädagogik abgelöst wurde.

Viele der in diesem Handbuch aufgeführten Lern- und Handlungsfelder werden in Einzelpublikationen vertieft. So führt beispielsweise der Band *Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert* (Glaser/Pfeiffer 2013) fachwissenschaftliche Forschungen zum Rechtsextremismus mit Ansätzen und Erfahrungen aus der politischen Bildungsarbeit zusammen. Pointiert führt Thomas Grumke in Begriff, Ideologie und Struktur des Rechtsextremismus ein. Thomas Pfeiffer beschreibt in seinem Aufsatz *Menschenverachtung mit Unterhaltungswert*, was unter dem Begriff „Erlebniswelt Rechtsextremismus“ zu verstehen ist. Es mag zunächst irritieren, dass man das menschenverachtende Denken und Handeln, das den Rechtsextremismus auszeichnet, als Erlebniswelt betrachtet. Aber sowohl das Erscheinungsbild als auch das Aktionsfeld des Rechtsextremismus haben sich verändert. In der Erlebniswelt verbinden sich Gemeinschaftsaktivitäten als Freizeitangebote und Agitation mit jugendaffinen Medien wie CDs, Internetportalen, Comics und Schülerzeitungen. Ein Schwerpunkt der Darstellung liegt auch auf dem breit gefächerten Musikangebot. Die zweite Hälfte des Bandes ist der Beschreibung von Praxisprojekten sowohl im schulischen Bereich (Sekundarstufen I und II) als auch in der außerschulischen politischen Bildung und Projekten für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vorbehalten. Die Projekte reichen von Theaterinszenierungen, der Durchführung von Fallanalysen über Webquests und Online-Trainings bis hin zu ganzen Fortbildungsreihen. Eine CD-Rom mit umfangreicher Materialsammlung aus den Projekten ergänzt den Band. Der Sammelband ist sowohl für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Dozentinnen und Dozenten im Aus-

Fort- und Weiterbildungsbereich (bspw. Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Lehramtsstudierende) aufgrund der gut lesbaren Beiträge sowie der Materialien für die praktische Arbeit von großem Nutzen.

Politische Bildung als berufliches Praxisfeld

Zum Abschluss soll im Folgenden noch ein Blick auf die politische Bildung als berufliches Praxisfeld sowie auf das Selbstverständnis der politischen Bildung als Profession geworfen werden. Einen ersten Überblick über die „Lage der politischen Bildung“ in Deutschland ermöglicht der 2010 von Dirk Lange veröffentlichte *Monitor politische Bildung*. Für diese Publikation wurden institutionelle und curriculare Bedingungen der politischen Bildung erhoben und ausgewertet. Dem Bericht ist zu entnehmen, auf welchen horizontalen und vertikalen Ebenen politische Bildung angeboten und durchgeführt und in welchem Maße sie von wem gefördert und nachgefragt wird.

Hier ist zunächst einmal die staatliche Ebene zu nennen. Der Bericht führt detailliert auf, welche Bundesministerien sich in der politischen Bildung engagieren (etwa Innenministerium, Verteidigungsministerium, Auswärtiges Amt) und wie deren dafür aufgebrauchte Budgets und Bildungsangebote aussehen. Auch die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) als wichtigste staatliche Institution auf der Bundesebene wird thematisiert. Auf der Landesebene sind zunächst die Landeszentralen für politische Bildung und die universitäre Lehrerbildung, vor allem aber die Schulen also Orte der politischen Bildung zu nennen. Interessant ist hier vor allem die Aufgliederung in die sechzehn Bundesländer, weil hier die Vielfalt der Fachbezeichnungen und Stundenkontingente aufgezeigt und deutlich gemacht wird, wie heterogen das Feld der schulischen politischen Bildung ist. Hieran anschließend werden Institutionen auf der kommunalen Ebene (etwa die Volkshochschulen) sowie abschließend die politische Bildung auf Europäischer Ebene (etwa das Life-Long-Learning-Programm der EU-Kommission) beleuchtet.

Neben der staatlichen ist die gesellschaftliche Ebene von Bedeutung für die politische Bildung. Hier sind zunächst die großen Religionsgemeinschaften wie die evangelische oder auch die katholische Kirche zu nennen, aber auch die parteinahen Stiftungen (Friedrich-Ebert-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung usw.). Aufschlussreich ist hier die Aufgliederung der inhaltlichen Schwerpunkte der politischen Bildungsarbeit der jeweiligen Stiftungen, weil diese einerseits die weltanschauliche bzw. politische Gebundenheit und, damit verbunden, auch die Pluralität möglicher Orientierungen und Schwerpunktsetzungen im Feld der politischen Bildungsarbeit deutlich machen. Neben den parteinahen sind auf dieser Ebene noch

die zivilgesellschaftliche Stiftungen wie die Robert-Bosch- oder die Hertie-Stiftung zu nennen, aber auch die gewerkschaftliche politische Bildung etwa der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), das DGB Bildungswerk oder die gewerkschaftsnahe Hans-Böckler-Stiftung.

Am Ende des Bands findet sich noch ein Ranking der sechzehn Bundesländer, für das die erhobenen Daten der Landeszentralen für politische Bildung, der Kinder- und Jugendhilfe, der politischen Bildung in der Schule und der universitären Politiklehrausbildung gewichtet und miteinander verglichen wurden. Wie die Autoren betonen, wird damit kein Urteil über die Qualität der Bildungsangebote gefällt, sondern lediglich aufgezeigt, welche Bundesländer sich in welchem Bereich politischer Bildung engagieren.² Auch wenn einschränkend gesagt werden muss, dass der Band bereits im Jahr 2010 erschienen ist und die Daten teilweise veraltet sind, gibt er einen guten Überblick über Institutionen und Trends der politischen Bildung in Deutschland.

Weitere Einblicke in die politische Bildung als Praxis- und Forschungsfeld gibt der von Klaus-Peter Hufer und Dagmar Richter herausgegebene Sammelband *Politische Bildung als Profession – Verständnisse und Forschungen* (2013). Die Beiträge des Buchs reflektieren das professionelle Selbstverständnis der Disziplin im schulischen, im außerschulischen und im universitären Bereich. Im ersten Kapitel geht es um die *Geschichte der politischen Bildung als Profession*. Besonders lesenswert ist hier der Beitrag *Vom Dilettantismus zur Professionalität – der Beitrag der Politikwissenschaft zur wissenschaftlichen Ausbildung der Politiklehrkräfte* von Joachim Detjen, der die frühen Anfänge der schulischen politischen Bildung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg nachzeichnet. Dabei wird nicht nur deutlich, wie schwierig es war, politische Bildung als eigenes Schulfach – im Gegensatz zu einem allgemeinen Unterrichtsprinzip aller Fächer (was damals favorisiert wurde) – in den Schulen zu etablieren, sondern auch, welche wichtige Stellung die damals noch junge Politikwissenschaft in diesem Prozess eingenommen hat. Deren Größen wie etwa Arnold Bergstraesser sahen politische Bildung als Teil ihrer eigenen beruflichen Identität an, was sich bis heute in Form einer starken Orientierung an der Politikwissenschaft als Leitdisziplin der politischen Bildung im Professionsverständnis vieler politischer Bildnerinnen und Bildner, aber auch in aktuellen fachdidaktischen Kontroversen (s. o.) wiederfindet.

2 So ist beispielsweise das vergleichsweise schwache Abschneiden Bayerns vor allem auf die geringe Bedeutung der politischen Bildung in der Schule, die von den Autoren als besonders wichtig eingestuft wurde, zurückzuführen.

Helle Becker nennt in ihrem Beitrag *Wir Kellerkinder? Zur Geschichte der Profession politische Bildung' in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* zunächst einige Merkmale, die eine Profession aufweisen muss, um als solche überhaupt gelten zu können (Vorhandensein grundlegender Kompetenzen sowie eines professionellen Selbstverständnisses, ein ordnungspolitisch geregelter Zugang zum Feld, geschützte Berufsbezeichnungen usw.). Bereits hier wird deutlich, wie schwer zu entscheiden ist, ob politische Bildung als einheitliche Profession zu bewerten ist oder nicht, weil sie (insbesondere im außerschulischen Bereich) nicht alle Voraussetzungen erfüllt. Dementsprechend spricht Becker auch eher von einer „symbolischen Konstruktion“ (2013: 50) von Profession und dem Versuch, sich als solche erst noch zu konstituieren und zu legitimieren, als von einer Profession im eigentlichen Sinne. Genau dieser Versuch, diese Ringen um die eigene Profession ist es dann auch, das den Band von Hufer und Richter wie ein roter Faden durchzieht.

Im zweiten Kapitel *Professionalität* des Sammelbandes wenden sich drei Beiträge (Annette Huppert/Hermann Josef Abs, Christine Zeuner, Benno Hafener) der Frage zu, was Professionalität im Lehrerberuf, in der Erwachsenen- und in der Jugendbildung ausmachen könnte, bevor im dritten Kapitel das Professionsverständnis in den verschiedenen *Praxisfeldern* des Bildungssystems beleuchtet wird. In diesem Kapitel erhält der Lesende gewinnbringende Einblicke in die Anforderungen und Arbeitsweisen verschiedener Arbeitsfelder der politischen Bildung, wie etwa die Arbeit in Fachverbänden der politischen Bildung (Ina Bielenberg), in der Schule (Frank Langner) oder auch an Volkshochschulen (Iris Witt).

Das vierte Kapitel bündelt Beiträge zum *Professionsverständnis an Universitäten und in der Forschung*. Hier werden unter anderem aktuelle (quantitative) Studien zu Kompetenzen von Politiklehrerinnen und -lehrern (Georg Weißen/Eva Weschenfelder/Monika Oberle) oder auch zum Professionsverständnis Deutschschweizer Lehrpersonen (Dominik Allenspach) vorgestellt. Daneben haben hier aber auch Überlegungen zur universitären Verankerung der politischen Erwachsenenbildung (Helmut Bremer) sowie der außerschulischen politischen Jugendbildung (Nadine Balzter) ihren Platz.

Das fünfte Kapitel zur *Bildungspolitik* und ihren Auswirkungen auf die Prozesse der Professionalisierung der politischen Bildung ist besonders aufschlussreich. Lesenswert sind hier die Beiträge von Peter Massing und Joachim Kahlert. Beide Autoren zeigen auf, wie schwierig es ist, unter den Bedingungen der Bologna-Reform und den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) (Massing) sowie der allgemeinen Einengung pädagogischer Gestaltungsspielräume durch generalisierende Steuerungsmechanismen und -kriterien wie Outputorientierung, Rankings usw.

(Kahlert) ein angemessenes Professionsverständnis politischer Bildung für Forschung und Praxis zu entwickeln.

Auch wenn die beiden Herausgeber in einem abschließenden Beitrag nach Gemeinsamkeiten in den Beiträgen des Bandes suchen (und teilweise auch finden), entsteht kein Bild einer einheitlichen Profession Politische Bildung. Dies könnte einerseits als Defizit ausgelegt werden, weil es einer einheitlichen Disziplin beispielsweise leichter fiel, sich bildungspolitisch Gehör zu verschaffen (anstatt sich in mehr oder weniger abgeschotteten Verbänden für die einzelnen Bereiche Schule, Hochschule und außerschulische politische Bildung zu sammeln). Andererseits kann aber auch die Frage gestellt werden, ob die Vielfalt an „Professionen“ der politischen Bildung nicht auch ein Stück weit den vielfältigen Anforderungen der Demokratie, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen, in ganz unterschiedlichen biografischen Zusammenhängen auf ganz unterschiedliche Weise gelehrt und gelernt werden muss, mehr entspricht, als eine in ein Korsett von Professionalisierungsansprüchen gezwängte politische Bildung.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.)*, 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts.
- Blätte, Andreas*, 2013: „Case Teaching“ als Impuls für fallbasiertes Lehren und Lernen im Politikunterricht, in: Sabine Manzel/Thomas Goll (Hrsg.), Politik, Wirtschaft und Sozialkunde unterrichten: Nach didaktischen Prinzipien oder Konzepten oder ganz anders?, Opladen u. a., 53-64.
- Becker, Helle*, 2013: Wir Kellerkinder? Zur Geschichte der „Profession politische Bildung“ in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in: Klaus-Peter Hufer/Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung als Profession, Bonn, 49-63.
- Bremer, Helmut (Hrsg.)*, 2013: Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim.
- Brumlik, Micha/Mendel, Meron*, 2013: Menschenrechtspädagogik, in: Benno Hafener (Hrsg.), Handbuch Außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts. (2. Aufl.), 357-368.
- Deichmann, Carl/Tischner, Christian (Hrsg.)*, 2013: Dimensionen und Ansätze der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg*, 2012: Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.

- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.)*, 2013: Politische Kompetenzen fördern, Schwalbach/ Ts.
- Glaser, Stefan/Pfeiffer, Thomas (Hrsg.)*, 2013: Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert, Schwalbach/Ts. (3. Aufl.).
- Gesellschaft für Politikdidaktik und Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)*, 2004: Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts., <http://www.gpje.de/media/Bildungsstandards.pdf> (Stand: 21.10.2013).
- Goll, Thomas*, 2013: Konzeptorientiertes Unterrichten im sozialwissenschaftlichen Unterricht – Grundannahmen und Konsequenzen, in: Sabine Manzel/Thomas Goll (Hrsg.), Politik, Wirtschaft und Sozialkunde unterrichten: Nach didaktischen Prinzipien oder Konzepten oder ganz anders?, Opladen u. a., 11-24.
- Hafeneger, Benno (Hrsg.)*, 2013: Handbuch Außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts. (2. Aufl.).
- Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.)*, 2013: Politische Bildung als Profession, Bonn.
- Kleemann-Göhring, Mark*, 2013: ‚Politikferne‘ in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld, in: Bremer, Helmut (Hrsg.), Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim, 276-292.
- Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede*, 2013: Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach/Ts.
- Lange, Dirk*, 2010: Monitor politische Bildung. Daten zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.)*, 2011: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. (2. Aufl.).
- Manzel, Sabine/Goll, Thomas (Hrsg.)*, 2013: Politik, Wirtschaft und Sozialkunde unterrichten: Nach didaktischen Prinzipien oder Konzepten oder ganz anders?, Opladen u. a.
- May, Michael*, 2013: Von der Situation zur Kompetenz?! Unterrichtsbeispiel, Reflexion und Plädoyer für Situated Learning, in: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Kompetenzen fördern, Schwalbach/ Ts.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar*, 2010: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell, Bonn.

Korrespondenzanschrift:

Dr. Markus Gloe
Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft
LMU München
Oettingenstr. 67
80538 München
E-Mail: Markus.Gloe@gsi.uni-muenchen.de

Dr. Tonio Oeftering
Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Universitätsallee 1
85072 Eichstätt
E-Mail: tonio.oeftering@ku.de