

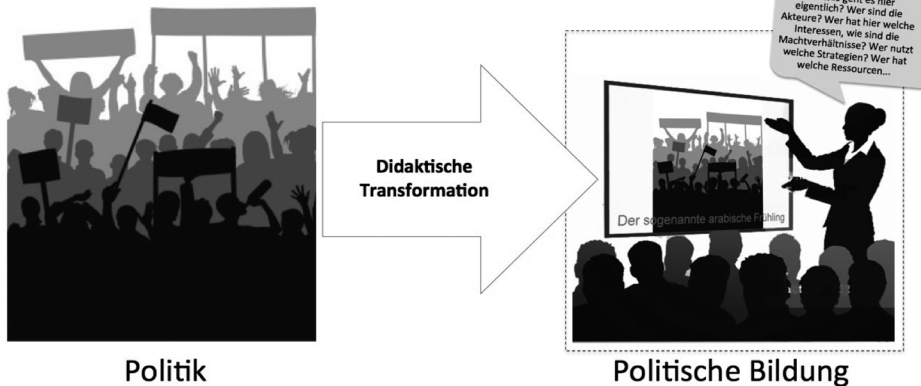
# Lehre und Forschung

*Anja Besand*

## **Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung**

In der politischen Bildung – präzise formuliert in der deutschen politischen Bildung – sind wir der rationalen Auseinandersetzung mit politischen Fragen verpflichtet. Das ist durchaus nachvollziehbar und leugnet nicht, dass Emotionen im politischen Prozess und damit sowohl auf der Seite zentraler politischer Akteure oder Entscheidungsträger als auch bei der Rezeption und Beurteilung dieser Entscheidungen durch die Bürgerinnen und Bürger eine Rolle spielen. Diese Emotionen sind für den politischen Prozess aber – so ist die fachdidaktisch verbreitete Vorstellung – weder nützlich noch haben sie im Prozess der politischen Bildung etwas verloren. Denn im Rahmen institutioneller Angebote zur politischen Bildung geht es um die analytische Durchdringung politischer Phänomene und um eine sachliche, rationale Auseinandersetzung mit politischen Fragen. Oder anders formuliert: Während im Rahmen der realpolitischen Diskussion Emotionen auch empirisch durchaus sichtbar werden, soll es im Rahmen politischer Bildung um die kategoriengeleitete Analyse politischer Fragen gehen, beispielsweise nach dem Muster: Wer hat hier welche Interessen, wie sind die Machtverhältnisse? Wer nutzt welche Strategien? Wer hat welche Ressourcen etc. Das ist Policy-Analyse, das ist für die politische Bildung wichtig und auf das fokussieren auch Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie komplexe politische Phänomene aus dem realen politischen Prozess herauslösen und didaktisch transformiert zum Gegenstand des politischen Unterrichts machen.

Abbildung 1: Didaktische Transformation von emotional aufgeladenem Lerngegenstand



Warum ist das so? Auf der Suche nach Ursachen wird man sehr schnell fündig, wenn man das Menschenbild, das in diesem Kontext zugrunde gelegt wird, genauer in den Blick nimmt. Das lässt sich zum Beispiel sehr gut in einem Aufsatz des Fachdidaktikers Hans Helmut Knütter aus dem Jahr 1991 zeigen. Hier schreibt Knütter:

„Emotionen sind dem Menschen angeboren. Rationalität hingegen muß geübt werden. Der Mensch ist auch ein Triebwesen, über der Sphäre der Triebe liegt die dünne, jederzeit gefährdete Schicht der Rationalität. Sie alleine aber schafft Kultur, nur sie garantiert ein menschenwürdiges Leben.“ (Knütter 1991: 31)

Wir haben es hier also mit einer Gleichsetzung von Rationalität und Kultur zu tun, wobei sich Rationalität und Emotionalität diametral gegenüber zu stehen und auch auszuschließen scheinen. Der Mensch wird hier als Mängelwesen begriffen, das zur Rationalität erst erzogen werden muss, während die Emotionalität ihm evolutionär und körperlich unmittelbar zur Verfügung steht. Es muss hier nicht darauf hingewiesen werden, dass dieses Argument, das bar jeglicher empirischer Fundierung oder Verweise vorgetragen wird, selbst ausgesprochen stark emotional gerahmt wird, denn was passiert, wenn Emotionen ins Spiel kommen, wird an ähnlicher Stelle ebenfalls in drastischen Worten beschrieben. So sagt der Nestor der politischen Bildung, Wolfgang Hillig, beispielsweise

„Isoliert geweckt, tendieren Emotionen in den meisten Fällen zu einem spontanen Dafür oder Dagegen und zwar nicht selten bis zu einem Zustand blinder Aggression im Sinne fremdbestimmter Ziele – “Wollt ihr den totalen Krieg?““ (Hillig 1991: 42)

In diesen beiden Zitaten werden gleichzeitig verschiedene wichtige Zusammenhänge sichtbar: Zum einen wird deutlich, dass die verbreitete Abwehr einer auch emotional fundierten Auseinandersetzung mit politischen Fragen im Rahmen politischer Bildung in der deutschen fachdidaktischen Diskussion *historisch* begründet ist und sich damit auch auf das „*Nie wieder*“ von Adorno beziehen lässt (vgl. Adorno 1977). Andererseits wird sichtbar, dass die Betonung einer vornehmlich kognitiv fundierten rationalen Auseinandersetzung mit politischen Fragen im Politikunterricht mit einer doppelten Absicht verbunden ist, denn einerseits scheinen Emotionen dem Verstehen von politischen Phänomenen im Weg zu stehen, andererseits ist mit der Pflege rationaler Analysen und Diskursformen im Politikunterricht auch die Hoffnung verbunden, auf zukünftige politische Debatten und Ereignisse positiv einzuwirken. Denn rational geschulte Bürgerinnen und Bürger sind in der Lage zu rationalen politischen Debatten. Das ist das Zukunftsversprechen der Moderne und das hat die politische Bildung sich an dieser Stelle ganz zu eigen gemacht.

### **Die historische Fundierung der politischen Bildung nach 1945**

Wenden wir uns aber zunächst noch einmal der historischen Fundierung der politischen Bildung in der Bundesrepublik zu. Vor dem Hintergrund des beispiellosen Zivilisationsbruchs des Nationalsozialismus, der nicht zuletzt auch als Instrumentalisierung und Manipulation von Ängsten, Leidenschaften und tiefsitzenden Resentiments beschrieben werden kann, ist es nur zu verständlich, dass sich die deutsche politische Bildung von Beginn an einer rationalen und nüchternen Auseinandersetzung mit politischen Fragen zu orientieren suchte (vgl. Besand 2004: 122 f.). Interessant in diesem Zusammenhang ist allerdings sich zu vergegenwärtigen, dass bereits die ersten Versuche einer Umerziehung der deutschen Bevölkerung und Jugend, die durch die Alliierten unter der Überschrift Re-Education unternommen wurden, von der Überzeugung getragen war, dass es nicht ausreichend sei, bloße Informationen über das, was im Nationalsozialismus geschehen war zu vermitteln, sondern dass vielmehr „Geist und Instinkt“ der Bevölkerung in einem komplexen Sinne umzuformen seien (vgl. Schwarzschild 1942, zitiert nach Heins 2010: 125). Ähnlich argumentiert auch Adorno, dem es im Rahmen seiner politischen Pädagogik darum geht, die Menschen „überhaupt erst für die Wahrnehmung dieses sinnlosen Grauens empfindlich zu machen, um sie sodann ganz ohne Trost mit dem Gefühl der Sinnlosigkeit gleichsam alleine zu lassen“ (Heins 2010: 128). Von einer rein rationalen Auseinandersetzung mit politischen Fragen kann in einem solchen Kontext keine Rede sein. Vielmehr ging es um eine Erziehung der Gefühle oder mit

anderen Worten um eine Erziehung zur Scham oder zum Schamgefühl gegenüber dem, was im deutschen Namen geschehen war.

Emotionen spielen demnach im Prozess politischer Bildung auch in Deutschland von Beginn an eigentlich eine zentrale Rolle. Es geht um ihre Beherrschung, ihre Kanalisierung und die Entwicklung spezifischer Gefühle. Als *solche* betrachtet geraten Gefühle, oder sagen wir besser Emotionen, in der systematischen Beschäftigung mit fachdidaktischen Fragen aber regelmäßig aus dem Blick und mehr als das – sie werden geradezu reflexhaft abgelehnt und tabuisiert. Dass es sich in diesem Zusammenhang aber ebenfalls um eine affektgeladene Reaktion handelt, möchte ich mit einem letzten Zitat von Wolfgang Hilligen belegen. Er sagt:

„Weil Emotionen in der Politik nicht nur in Gewalt münden, nicht nur für beliebige Zwecke verfügbar machen, sondern vernünftiges politisches Urteilen und Handeln blockieren können, vertrete ich die These: Ein Unterricht, der Urteilsfähigkeit und demokratische Mitwirkung zum Ziel hat, muß das GEFÜHL entwickeln, daß Gefahren drohen, sofern sich Einzelne und Gruppen von Gefühlen leiten lassen.“ (Hilligen 1991: 42)

Auch wenn wir dem letzten Halbsatz Hilligens wahrscheinlich zustimmen können, geht es mir mit diesem Zitat um die paradoxe Figur, Gefühle gegen Gefühle in Stellung zu bringen. Es geht in der politikdidaktischen Diskussion – und wahrscheinlich unterscheidet sie sich hier nicht wesentlich von der politikwissenschaftlichen – um Emotionen gegenüber Emotionen oder um Angst vor der emotionalen Seite der Politik und der politischen Bildung. Diese Angst verstellt – soweit würde ich Hilligen Recht geben – den Weg für eine rationale und sachliche Auseinandersetzung mit der emotionalen Seite von Prozessen der politischen Bildung. Denn dass politische Bildung mit Emotionen zu tun hat, sollte bereits auf der Grundlage des Wenigen, was bis zu dieser Stelle ausgeführt wurde, offensichtlich geworden sein. Wir haben in der Reflexion über politische Bildung allerdings allergrößte Schwierigkeiten, uns diesen Zusammenhängen systematisch zuzuwenden. Man könnte sagen: Die Beschäftigung mit der emotionalen Seite des eigenen Bildungsprozesses bildet so etwas wie den blinden Fleck der politikdidaktischen Diskussion in der Bundesrepublik.<sup>1</sup>

1 Ich betone hier die nationale Perspektive, weil vieles dafür spricht, dass sich dieser Zusammenhang in anderen geografischen und kulturellen Settings durchaus anders darstellt. Schon ein oberflächlicher Blick auf die amerikanische *Civic Education* oder die französische *education civique* liefern hier eindrucksvolle Belege.

## Emotionen als blinder Fleck der politischen Bildung

Mir erscheint der Begriff des blinden Flecks sehr passend, da sich trotz der bis heute eindeutigen Ablehnung des Begriffs der Emotion im fachdidaktischen Diskurs vielfältige Bezüge zu emotionalen Fragestellungen finden lassen. Nicht wenige der zentralen Begriffe des Faches verweisen auf Emotionen oder zumindest auf eine affektbestimmte Seite des Bildungsprozesses, wie beispielsweise der Begriff der *Betroffenheit*, der spätestens seit den 1980er Jahren als zentrales didaktisches Prinzip gefasst, zu den vielstrapazierten Begriffen der politischen Bildung gehört, ohne dass dabei bewusst geworden wäre, dass es sich um eine emotionsgeladene und durchaus zweischneidige Kategorie handelt (vgl. Kölzer 2011). Auch der Begriff des *Interesses* hat selbstverständlich eine affektive Seite. Damit hängt zentral der Begriff der Politikverdrossenheit zusammen; auch der *Motivationsbegriff*, der lerntheoretisch für die politische Bildung zu den zentralen Begriffen zu zählen ist, gehört dazu und wahrscheinlich auch der Begriff der *Empathie* – wobei Empathie ganz sicher etwas anderes als eine Emotion ist, aber doch immerhin auf Emotionen verweist.

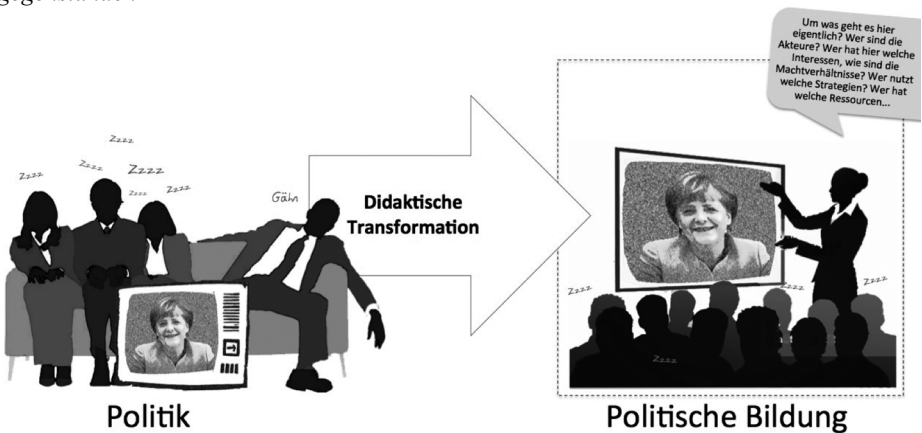
Betrachten wir als erstes den Begriff der *Politikverdrossenheit*. Er bildet seit vielen Jahren einen zentralen Ausgangspunkt fachdidaktischer Fragen. Sowohl die gesellschaftliche Erwartung an, als auch der formulierte Selbstanspruch der politischen Bildung ist seit vielen Jahren darauf gerichtet, die politische Verdrossenheit der (jugendlichen) Bevölkerung zu überwinden. Auch wenn man einwenden könnte, dass wir in der politikwissenschaftlichen Diskussion daran gewöhnt sind, Politikverdrossenheit als komplexe *Einstellung* gegenüber Politik und nicht als spontanes *Gefühl* zu beschreiben, lässt sich wohl ein Konsens herstellen, dass mit dem Begriff der Verdrossenheit affektive Haltungen gegenüber dem Gegenstand Politik beschrieben werden, die sich insbesondere in der Situation Unterricht auch emotional äußern.

Tatsächlich lässt sich aber noch eine zweite, weit substanziellere Einwendung gegen den Versuch formulieren, mit dem Begriff der Verdrossenheit für eine offensive Auseinandersetzung mit emotionalen Fragen in der politischen Bildung zu werben. Denn auch im Kontext des komplexen Phänomens der Politikverdrossenheit haben wir es mit Emotionen zu tun, die es im Rahmen von politischer Bildung ja zu überwinden gilt – oder etwa nicht? Das Verständnis von und die Haltung gegenüber Emotionen in der politischen Bildung scheint damit substantziell kaum herausgefordert zu werden.

Denn auch meine Kollegen haben – wie oben bereits angedeutet – die Existenz von Emotionen im politischen Bereich nicht in Frage gestellt. Es ging ihnen ja viel-

mehr darum, *diese* im Kontext von Prozessen zur politischen Bildung zu überwinden. Und dennoch lässt sich bei genauer Betrachtung der Zusammenhang doch auch ganz anders interpretieren. Denn anders als es die Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen der ersten Generation der 50er und 60er Jahre und möglicherweise auch der zweiten Generation in den späten 70er und 80er Jahren noch vor Augen hatten, hat sich das Bild oder die Modellvorstellung von Gefühlen in der politischen Bildung doch deutlich verändert.

Abbildung 2: Didaktische Transformation von emotional weniger stark aufgeladenen Lerngegenständen



Statt einer emotional aufgeladenen Situation lässt sich unter dem Begriff der Politikverdrossenheit nämlich auch das *Fehlen* von affektiven Bezügen zur Sache beschreiben. Statt überschäumender Affekte geht es jetzt möglicherweise um einen Mangel an Emotionen. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist: Wie lässt sich dieser Mangel an Gefühlen gegenüber Politik eigentlich didaktisch bearbeiten?

### Was tun, wenn affektive Bezüge fehlen?

Auch hier hängt die Bearbeitungsstrategie stark davon ab, auf welche Weise das Phänomen Politikverdrossenheit interpretiert wird. Interpretiert man es wie Werner Patzelt beispielsweise als reflexhafte Reaktion gegenüber nichtverstandenen politischen Zusammenhängen (vgl. Patzelt 2001: 9), bietet sich als Bearbeitungsstrategie eine auf Kognition und die Vermittlung objektiven Wissens gerichtete Strategie deutlich an. Dieser Vorschlag wird fachdidaktisch auch gerne aufgegriffen, da er an

die bereits beschriebenen Modellvorstellungen im Hinblick auf die Bedeutung und den Stellenwert von Emotionen im Prozess politischer Bildung unmittelbar anschlussfähig ist (vgl. Massing 2004: 163). Emotionen oder affektive Haltungen wie Verdrossenheit sind demnach irrational und müssen überwunden werden.

Empirisch stellt sich der Zusammenhang von Wissen und Interesse bzw. politischer Verdrossenheit aber komplexer dar. Denn auch wenn auf den ersten Blick das Phänomen Politikverdrossenheit mit der „Bildungsferne“ zu korrelieren scheint (vgl. Shell Deutschland 2010), wird bei einer genaueren Untersuchung der Zusammenhänge sichtbar, dass der Zunahme an Wissen im Bildungsprozess eine Steigerung des Interesses nicht zwangsläufig folgt (vgl. Decker 2007; Rothe 1993). Wieder andere Studien weisen nach, dass Politikverdrossenheit nicht die Folge mangelnden Wissens ist, sondern dass quasi umgekehrt mangelndes Interesse die Ursache für mangelndes Wissen ist (vgl. Besand 2009). In jedem Fall haben wir es hier mit einem komplexen Phänomen zu tun, dessen Ausgangspunkt sich nicht genau bestimmen lässt.

Diese Unbestimmbarkeit von Ausgangspunkten passt aber sehr gut zu einer zeitgemäß angemessenen Bestimmung des Verhältnisses von Emotionalität und Rationalität – oder wie Heidenreich schreibt:

„Rationalität und Gefühl stehen sich nicht unvermittelt gegenüber, sondern bleiben auf komplexe Weise mit einander verflochten. Gefühle haben eine kognitive Funktion; sie sind nicht auf störende Einflüsse im Erkenntnisprozess zu reduzieren, mehr noch: zumindest als Ausgangspunkt von Erkenntnis sind sie unverzichtbar“ (Heidenreich 2012: 9).

Ein wesentliches Potenzial von Emotionen scheint demnach darin zu bestehen, über die Zuwendung oder Abwendung von Personen, Phänomenen oder Sachen zu sorgen und damit Aufmerksamkeit zu generieren, auszurichten oder zu verhindern (vgl. Ciompi/Endert 2011: 17 ff.). Aufmerksamkeit wiederum ist eine nicht zu unterschätzende Ressource in Bildungsprozessen. Damit re-aktualisiert sich allerdings gleichzeitig auch die Frage, wie im Rahmen politischer Bildung mit Emotionen oder auch ihrem Ausbleiben umzugehen ist.

In der politischen Bildung versuchen wir dies mit dem lerntheoretisch gefärbten Begriff der Motivation einzufangen. Und spätestens hier wird das paradoxe und durchaus auch widersprüchliche Verhältnis der politischen Bildung zu Emotionen vollständig sichtbar. Während Emotionen bezogen auf politische und soziale Fragestellungen und Phänomene im Lernprozess systematisch überwunden werden sollen, sollen positive Emotionen bezogen auf die Lernprozesse als solche aber nicht nur genutzt, sondern sogar systematisch hergestellt werden. Lernförderliche Um-

stände, ein positives Unterrichtsklima, spielerische Zugänge und attraktive Unterrichtsmedien werden in diesem Zusammenhange nicht nur empfohlen, sondern sogar propagiert (vgl. beispielsweise Frech/Kuhn 2003; Scholz 2009). Die Schülerinnen und Schüler sollen den Unterrichtsprozess als angenehmen und interessant empfinden, sie sollen ihre Lehrerinnen und Lehrer mögen und damit ihren Widerstand gegenüber dem ungeliebten Gegenstand Politik ablegen. Das ganze erinnert an die Strategie der Schluckimpfung, in der ein bitterer Wirkstoff mithilfe eines Zuckerwürfels attraktiv gemacht werden soll. Die Diskussion geht sogar so weit, dass ernsthaft gefordert wurde, auf das Wort „Politik“ im Namen der politischen Bildung zu verzichten. Es sei derart negativ besetzt, dass es Lernprozesse unmöglich macht. Nach der gleichen Logik könnten wir auch auf den Begriff Politik in Politikwissenschaft verzichten, um unsere Studiengänge attraktiver zu machen.

### **Von guten und von bösen Emotionen**

Sichtbar wird hier eine überaus inkonsistente Unterscheidung zwischen wünschenswerten und förderlichen, sowie weniger wünschenswerten und hemmenden Emotionen. Während einige Emotionen insbesondere bezogen auf den Lernprozess als notwendige Voraussetzung für den Unterricht betrachtet werden und entsprechend willkommen sind, müssen andere im selben Kontext ignoriert oder aber überwunden werden. In der politischen Bildung scheinen wir einen vorreflexiven Umgang mit Emotionen zu pflegen. Nicht weil Emotionen einer Reflexion nicht zugänglich sind, sondern weil der Begriff selbst angstbesetzt ist und vermieden wurde. Notwendig wäre eine systematische Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bedeutungen Emotionen in politischen Lernprozessen tatsächlich haben. Nach 60 Jahren der systematischen Ausblendung dieser Fragen können hier leider nur wenige Antworten gegeben werden, aber es können zumindest thesenartig einige Schneisen in das noch weitgehend unbearbeitete Feld geschlagen werden.

- These 1: Emotionen lassen sich nicht aus Bildungsprozessen ausschließen. Sie strukturieren vielmehr Zugangswege und Ausgangspunkte der Welterschließung und müssen aus diesem Grund in der fachdidaktischen Reflexion systematisch betrachtet werden.
- These 2: Die Komplexität politischer Phänomene zwingt geradezu dazu, neben der rein kognitivistisch orientierten Vermittlung von Fakten auch emotionale Zugänge zur Sache zu nutzen. So können Konfliktanalysen oder Menschenrechtsfragen beispielsweise nicht rein deskriptiv oder historisch/genetisch erschlossen werden, sondern benötigen auch narrativ emotionale Zugänge.

- These 3: Da wo emotionale Ausgangspunkte für die Beschäftigung mit politischen Fragen fehlen, wo Hoffnungslosigkeit, Apathie und Depression im Vordergrund stehen, muss sich politische Bildung der nicht eben einfachen Aufgabe stellen, ihren Adressaten Hoffnung auf die Gestaltbarkeit der Welt zurückzugeben.
- These 4: Insbesondere im Umgang mit Zielgruppen, die in den vergangenen Jahren mit dem Begriff der „Bildungsferne“ beschrieben wurden, muss sich die politische Bildung Gefühlen der Marginalisierung, des Ausgeschlossenseins stellen.
- These 5: Emotionen in Lernprozessen ernst zu nehmen heißt nicht, auf eine Reflexion und Bewertung dieser Emotionen zu verzichten. Im Gegenteil: Erst durch die Enttabuisierung der emotionalen Dimension im politischen und gesellschaftlichen Diskurs werden Gefühle einer Reflexion systematisch zugänglich.

Meine These 5 verdanke ich Felix Heidenreich, der darauf hingewiesen hat, dass die Frage, „welche Gefühle wie erweckt, gepflegt, verdrängt werden und wie sie zu benennen sind, (selbst) eine hochgradig politische Frage sein kann“ (Heidenreich 2012: 10). Als Beispiel dient Heidenreich die Debatte um soziale Gerechtigkeit. Denn „wo die Kritik an wachsender ökonomischer Ungleichheit als „Neid-Debatte“ disqualifiziert wird, findet Gefühlspolitik statt: Neid ist eine Sünde, während Empörung über Ungerechtigkeit eine Bürgertugend sein könnte.“ (ebd.10 f.) Auch solche Prozesse gilt es, mit Schülerinnen und Schülern im Rahmen politischer Bildung zu reflektieren. Bislang gehen wir der Auseinandersetzung mit Emotionen aber noch viel zu häufig aus dem Weg.

## Literatur

- Adorno, Theodor W.*, 1977: Erziehung nach Auschwitz, in: Ders., Gesammelte Schriften, Bd. X/2, Frankfurt a. M.
- Besand, Anja*, 2004: Angst vor der Oberfläche – Zum Verhältnis ästhetischer und politischer Bildung im Zeitalter neuer Medien, Schwalbach/Ts.
- Besand, Anja*, 2009: Politik – Nein Danke, in: Heinrich Oberreuther (Hrsg.), Standortbestimmung Politische Bildung, Schwalbach/Ts., 253-266.
- Ciampi, Luc/Endert, Elke*, 2011: Gefühle machen Geschichte. Die Wirkung kollektiver Emotionen von Obama bis Hitler, Göttingen.
- Decker Henk*, 2007: Political Knowledge and its Origins, in GPJE (Hrsg.), Wirkungsforschung in der politischen Bildung im europäischen Vergleich, Schwalbach/Ts., 27-44.

- Frech, Siegfried/Kuhn, Hans Werner*, 2003: Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts.
- Heidenreich, Felix*, 2012: Versuch einer Übersicht: Politische Theorie und Emotionen, in: Ders./Gary Schaal (Hrsg.), Politische Theorie der Emotionen, Baden-Baden, 9-28.
- Heins, Volker*, 2010: Die Erziehung der Gefühle in Deutschland, in: José Brunner (Hrsg.), Politische Leidenschaften. Zur Verknüpfung von Macht, Emotion und Vernunft in Deutschland, Tel Aviv, 115-130.
- Hilligen, Wolfgang*, 1991: Einige Thesen zum Verhältnis von Denken, Fühlen und Handeln im Politikunterricht, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart, 37-57.
- Knütter, Hans-Helmut*, 1991: Rationalität und Emotionalität in der Demokratie, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart, 10-24.
- Kölzer, Carolin*, 2011: Arbeitslosigkeit als Lebens- und Lernsituation, in: zdg – Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1/2011, 50-69.
- Massing, Peter*, 2004: Ich beharre auf einem komplexen Demokratiebegriff und behaupte starrsinnig dass Demokratielernen nur als Politiklernen möglich ist, in: Kerstin Pohl (Hrsg.), Positionen zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 163 ff.
- Michel, Judith*, 2010: Angst kann lehren sich zu wehren – Der Angstdiskurs der westdeutschen Friedensbewegung, in: José Brunner (Hrsg.), Politische Leidenschaften. Zur Verknüpfung von Macht, Emotion und Vernunft in Deutschland, Tel Aviv, 246-269.
- Patzelt, Werner*, 2001: Verdrossen sind die Ahnungslosen. Viele Deutsche verachten Politik und Politiker – weil sie ihr Regierungssystem nicht verstehen, Die Zeit vom 22. Februar 2001, 9.
- Rothe, Klaus*, 1993: Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayrischer und hessischer Gymnasialschüler, Opladen.
- Shell Deutschland (Hrsg.)*, 2010: 16. Shell Studie – Jugend 2010, Berlin.
- Scholz, Lothar*, 2009: Spielerisch Politik lernen, Schwalbach/Ts.

Korrespondenzanschrift:

Prof. Dr. Anja Besand  
Professur für Didaktik der politischen Bildung  
Institut für Politikwissenschaft  
Technische Universität Dresden  
von-Gerber-Bau, Raum 263  
Bergstraße 53  
01069 Dresden  
E-Mail: [anja.besand@tu-dresden.de](mailto:anja.besand@tu-dresden.de)