

Andreas Petrik

Adressatenorientierung

1. Konzept: Demokratie- und lerntheoretische Quellen

Adressatenorientierung umfasst schüler- bzw. subjektorientierte und individualgenetische politische Bildungsansätze. Außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenarbeit ist notwendigerweise teilnehmerorientiert (vgl. Schelle 2005; Hufer 2017). Der schulische Bildungskontext dagegen steht durch Schulpflicht, Curriculum und Benotung in einem strukturell unauflösbaren Spannungsverhältnis zu seinen Adressat/-innen. Aus *politikdidaktischer* Sicht geht es dabei nicht bloß um eine *allgemeindidaktische* Schülerorientierung – also *Schüleraktivierung* als Gegenteil von Lehrerzentrierung. Schüleraktivierend sind alle politikdidaktischen Prinzipien und Methoden (vgl. Reinhardt 2018). So verkürzt wäre Subjektorientierung (wie Adressatenorientierung auch genannt wird) nur eine „relevante Randbedingung des Unterrichts“ (Hedtke 2011, 184). Ein genuin *fachdidaktisches* Prinzip zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass es eine bestimmte *Inhaltsstruktur* zum Ausgangspunkt nimmt und mit angemessenen Lernwegen verknüpft. Gagel (2000) unterscheidet drei basale Inhaltsstrukturen, denen sich alle wesentlichen politikdidaktischen Prinzipien zuordnen lassen: das sozialwissenschaftliche *Problem* (→ Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung), den institutionellen *Fall* bzw. *Konflikt* (→ Exemplarisches Lernen, Kontroversität) und die lebensweltliche *Situation*. Adressatenorientierung fokussiert situative Ansätze, die nicht zugleich politische Aktionen (→ Handlungsorientierung, Pragmatismus) oder Dilemmata (→ Moralisches Lernen) verkörpern. Sie konzentriert sich auf die interaktive „Sinndeutung“ der „miteinander handelnden Personen“, während ein Fall ein bereits „von außen“ – oft durch institutionelle Instanzen – „interpretierter Vorfall“ ist (Gagel 2000, 87 ff.). Adressatenorientierung wird vor allem von der *Schülerorientierung* nach Rolf Schmiederer (1977) und der *individualgenetischen Orientierung* nach Eduard Spranger (1963) ausbuchstabiert.

Schmiederer hätte den Begriff *Adressat/-in* nicht verwendet, da er monierte, Schüler/-innen seien „nur ‚Adressat‘ von Unterricht, also

Drei basale
Inhalts-
strukturen
nach Gagel

Der Ansatz
von
Schmiederer

das Objekt“, und müssten demnach zum „Subjekt im Lernprozess“ werden (Schmiederer 1977, 108 f.). Schmiederer (ebd., 82 ff.) wandte sich explizit gegen einen „affirmativen Unterricht“, der „Anpassung“ an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse verlangt und erzeugt. Seine didaktische Grundhaltung ist die „Emanzipation“ (Hufer 2017) von unreflektiert übernommenen Normen, Werten und Rollen zugunsten einer Offenheit für soziopolitische Gestaltungsalternativen. Schmiederer (1977, 89 ff.; 172 ff.) setzte daher auf „forschende – (fragende) Eigeninitiative und Eigenaktivität“ der Schüler/-innen bezogen auf „Situationsfelder“ und „Erfahrungsbereiche“ wie Familie, Wohnen, Freizeit, Partnerbeziehung, Sexualität, Schule und Arbeitswelt. Die Arbeit an „politischen Institutionen und Partizipation“ sei dagegen bereits ein „Kompromiss“, da Schüler/-innen von Politik nur indirekt betroffen seien. Methodisch favorisiert Schmiederer die Analyse exemplarischer Alltagsfälle, um eine *soziologische Denkweise* zu schulen (ebd., 82 ff.; 92 ff.; 152). Sein Ziel ist „Selbsterkenntnis“ als kritische Prüfung eigener Werthaltungen (Urteilsbildung); sein Handlungsbezug bleibt eher „schwach“ (Hedtko 2011, 181 ff.; 186 ff.). So wird eine arbeitsteilige Abgrenzung zwischen Schüler- und Handlungsorientierung plausibel, die Sibylle Reinhardt (2018, 110 ff.) als nahe Verwandte behandelt. Fraglich ist jedoch, ob alle anderen Prinzipien „in den Dienst“ einer *fachdidaktisch* ausgelegten Schülerorientierung „gestellt“ werden können (Haarmann/Lange 2013, 21), da z. B. institutionelle Fallstudien, Konfliktanalysen und Planspiele zumeist gerade *nicht* an direkter Schülerbetroffenheit ansetzen, sondern Selbst- und Lebensweltdistanzierung verlangen. Schülerzentrierung eignet sich genauso wenig für alle politischen Themen wie alle anderen Prinzipien. *Konzeptionell* tritt heute v. a. die sogenannte *Kritische politische Bildung* auf Basis der Frankfurter Schule für eine subjektorientierte Bildung gegen Ausbeutung, Ohnmacht, Deregulierung und soziale Ungleichheit ein (vgl. Lösch/Thimmel 2010). Zudem erforscht und konzipiert der *Bürgerbewusstseins*-Ansatz lebensweltliche Zugänge zu Politik und Wirtschaft (vgl. Haarmann/Lange 2013).

Kritische
politische
Bildung

Der individual-
genetische
Ansatz
Sprangers

Sprangers (1963, 12 ff.) – von Wagenschein inspirierter – individualgenetischer Ansatz setzt am unzugänglichen, abstrakten Charakter des Politischen an. Er sieht politische Elementarphänomene wie Macht, Recht, Freiheits- und Gleichheitsvorstellungen als Brücken zwischen Mikro- und Makrowelt. Diese ließen sich bereits im sozialen Nahraum erfahren und vorsichtig auf institutionelle Zusam-

menhänge übertragen bzw. an diese anpassen. Ging Spranger dabei zunächst wie Schmiederer von Fallanalysen zu Familie, Schule, Betrieb usw. aus, so betont er später die Bildungswirksamkeit *sozialer Experimente* wie der fiktiven Staatsgründung auf einer Insel als politische Ursprungssituation. Spranger nannte dieses Vorgehen „konstruktiv“, da „der Verstand nur das ganz begreife, was er – mindestens in Gedanken – selbst aufbauen (...) könne“ (ebd. 60). Er verdeutlicht damit die sozial-konstruktivistische Grundlage des genetischen Prinzips (→ Konstruktivismus). Wie bei Schmiederer soll *die Entdeckung des Politischen in uns selbst* dem „Emporwuchern einer blind gefolgschaftsbereiten Masse“ (ebd., 53) entgegenwirken. Die traditionelle Abgrenzung einer „emanzipatorischen“ Subjektorientierung, die sich u. a. aus Negts Arbeiterbildungskonzept speist, von einer angeblich „bürgerlichen Variante“ nach Wagenschein (Hufer 2017, 151) ist also faktisch eine methodische Arbeitsteilung mit gleichem Ziel: Beide streben über gezielte Politisierungsanlässe eine Stärkung der Demokratie *von unten* an. Konzeptionell und unterrichtspraktisch haben sich v. a. die *Kommunikative Fachdidaktik* (Grammes 1998) und die *Genetische Politikdidaktik* (Petrík 2013a) des genetischen Prinzips angenommen.

Kommunikative und Genetische Fachdidaktik

2. Zur Erforschung subjektiver Politikzugänge

Zwei Beobachtungen sprechen für eine verstärkte Schülerzentrierung: erstens „Diskursausschlüsse“ im Unterricht als übergangene subjektive Deutungen (vgl. z. B. Grammes 1998, 102 ff., Schelle 2003; Hess/Ganzler 2007; Petrík 2013a, 83 ff.). Zweitens Standardisierungen und Testungen, wo sie subjektive Deutungsspielräume einengen und Unterricht zur „Bürgermotivationstechnik“ verkommen lassen (vgl. Hedtke 2011, 185 ff.).

Subjektive Deutungsmuster werden v. a. per Interview, Fragebogen oder Concept-Map erhoben, um subjektive Anschlussstellen an fachliche Inhalte aufzuspüren und um die Diagnose- und Aushandlungskompetenz von Lehrer/-innen zu fördern (vgl. z. B. Schelle 1995; Richter 2009). Neben vielen unverbundenen Einzelstudien ist hierbei das Forschungsprogramm „Bürgerbewusstsein“ hervorzuheben, das sich den Kernkonzepten ‚Vergesellschaftung‘, ‚Wertbegründung‘, ‚Bedürfnisbefriedigung‘, ‚Gesellschaftswandel‘ und ‚Herrschaftslegitimation‘ widmet (Lange 2011, 13). In expliziter Abgrenzung zu kategorial-wissensorientierten Ansätzen, die primär „aus der

Forschungsansätze

Wissenschaft abgeleitet“ würden, sollen basale Sinnbilder möglichst unvoreingenommen erfasst werden (vgl. Haarmann/Lange 2013, 21 ff.).

Entwicklungs-
prozesse sub-
jektiver Politik-
vorstellungen

Eine zweite Forschungsrichtung untersucht Entwicklungsprozesse subjektiver Politikvorstellungen auf Basis von Kohlbergs Moralstufen. So wurde z. B. die *altersspezifische* Deutung von politischen Elementarphänomenen wie Macht, Demokratie, Öffentlichkeit, Freiheit und Gleichheit eruiert (vgl. Oser/Biedermann 2007). Unterrichtsbezogene Bildungsgangstudien erweitern frühere Interviewbefunde zu Lernertypen (vgl. Schelle 1995) um interaktive Zugänge: Unterrichtstranskripte werden auf „authentische Momente“ untersucht, in denen Schüler/-innen „sie selbst sind“ und „ihre eigenen Ziele verfolgen“ (Hericks 1998, 293 ff.). Subjektive Bedeutung und damit Lernmotivation entsteht demnach *intrinsisch* – ganz im Sinne Schmiederers – durch die Lösung unhintergebar *Entwicklungsaufgaben* wie Beziehung und Sexualität, Ablösung von Autoritäten, Berufsfindung usw. (vgl. Oerter/Dreher 2002). Bildungsgangstudien zu „Politisierungstypen“ widmen sich der Entwicklungsaufgabe „Ideologie“ bzw. „wertebasierte Weltanschauung“ (ebd.): In Dorfgründungssimulationen werden Argumentationsprofile Jugendlicher in Abhängigkeit von ihren latenten konservativen, demokratisch-sozialistischen, grün-libertären und marktliberalen Werthaltungen rekonstruiert (vgl. Petrik 2013b). Neuerdings geraten dabei auch Jugendliche mit rechtspopulistischen Ungleichwertigkeitsvorstellungen in den Fokus (vgl. Petrik/Köhler/Hentschel 2018; Follow-up im *Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt* ab 2020). Lehrer/-innen können mithilfe dieser Lernertypen gezielter politische Identitätsbildung als begründete Selbstverortung, Pluralismustoleranz und Partizipationslust fördern und dazu beitragen, antidemokratische Vorstellungen in demokratische Bahnen zu lenken.

Politisierungs-
typen: vier
politische
Grund-
orientierungen

Biografie-
forschung

In der politischen Erwachsenenbildung bildet *Biografieforschung* eine „stabile Größe“ (Nittel 2018, 145). Untersucht werden *Lebensgeschichten* in Form subjektiver Spuren, Erzählungen und Deutungsmuster und *Lebensverläufe* als objektive Seite der Biografie (Karriermuster, Statuspassagen, erwartbare Einschnitte etc.). Biografieforschung gewinnt ihre Bedeutung zum einen durch die relativ neue Maxime des *lebenslangen Lernens*. Zum anderen daraus, dass Veranstaltungen der Erwachsenenbildung freiwillig sind und daher besonders darauf angewiesen, ihr Angebot an Bedürfnisse, Vorwissen und Mentalitätsstrukturen der Teilnehmenden auszurichten. Erforscht

werden u. a. Erfahrungen von Angestellten in Betrieben, etwa nach Umstellung auf Gruppenarbeit oder von jugendlichen Arbeitslosen, das Leitungshandeln von Volkshochschulleiterinnen, bis hin zu interkulturellen Begegnungen und jüdisch-palästinensischer Verständigungsarbeit (vgl. Nittel 2018).

In der schulischen politischen Bildung bleibt die Bezeichnung bestimmter subjektiver Politikvorstellungen als „Fehlkonzeptionen“ (vgl. Reinhardt 2018, 47 ff.) umstritten. Aus der subjektorientierten Perspektive heraus gelten solche Wertungen als lerntheoretisch unangemessen, weil die „innere Plausibilität“ (Haarmann/Lange 2013, 27) von Deutungsmustern und nicht ihre wissenschaftliche Korrektheit identitätswirksam sei. Andererseits werden politische Bildner/-innen mit Denkweisen konfrontiert, die ein demokratisches Gemeinwesen destabilisieren können. Die rechtsextreme Variante der „Illusion der Homogenität“ (subjektiver Sinn: Zusammengehörigkeit) – ist das deutlichste Beispiel. Aber auch die „Illusion der Autonomie“ (subjektiver Sinn: Emanzipation) kann Politikabstinenz oder die Verweigerung staatlicher Minimalleistungen für sozial Schwächere befördern (Petrik 2013a, 224 ff.). Nur wenn solche assimilativen Fehleinschätzungen explizit und konstruktiv aufgegriffen werden, sind sie veränderbar.

„Fehl-
konzeptionen“

3. Unterrichtsstrategien zwischen Interessenorientierung und Fremdheitszumutungen

Wie sollen Emanzipation und Demokratisierung erreicht werden, wenn basisdemokratisch einbezogene Adressat/-innen politik- oder gar demokratiefeine Ziele verfolgen? Wenn deren subjektive Interessen im Widerspruch zu objektiven Problemstellungen wie sozialer Ungleichheit, Extremismus oder Klimawandel stehen – sei es aus Verdrängung eigener Betroffenheit oder tatsächlicher Problemferne heraus? Eine verkürzte, *laissez-faire*-artige Schülerzentrierung reproduziert den Widerspruch aus zunehmender Individualisierung und der Risikogesellschaft, die kollektive Lösungen verlangt. Zu große Alltagsnähe stellt „Abgeklärtheits- und Betroffenheitsfallen“ auf und verstärkt eine „Selbstbezüglichkeit“, die zur „Erosion kultureller Selbstverständlichkeiten“ beitragen kann (vgl. Ziehe 1996). Insbesondere digitale Echokammern und Filterblasen benötigen „pädagogische Fremdheitszumutungen“ (ebd.), um Demokratie als ein historisches Stadium begreifbar zu machen, das schmerzhaft erkämpft

„Pädago-
gische
Fremdheits-
zumutungen“

wurde und auf ständige Stabilisierung und Erneuerung durch Aufklärung und Verantwortungsübernahme angewiesen ist. Folgende Lehr-Lern-Strategien können diese anbahnen:

1. *Selbstbeforschung*: Eigene lebensweltliche Probleme – z. B. schulischer Leistungsdruck – werden z. B. per Fragebogen erforscht (vgl. Reinhardt 2018, 114 ff.).
2. *Alltagstheoriebildung*: Eigene Vorstellungen – z. B. zum Thema Demokratie – werden per Zeichnung, Mind- oder Concept-Map etc. erhoben, diskutiert und mit professionellen Demokratiedefinitionen verglichen (vgl. Lange/Haarmann 2013, 27 ff.; ähnlich Richter 2009).
3. *Lebensweltliche Fallanalysen*: Alltagsnahe soziale Konflikte wie zwischen BRD-Bürger/-innen und den ersten DDR-Auswanderern nach dem Mauerfall werden an Fallbeispielen aufgearbeitet (vgl. Breit 1991). Ähnlich können soziale Milieus über Einzelfamilien bzw. Lebensgemeinschaften erschlossen werden, um sich selbst zu verorten und per Rollenspiel soziale Perspektivenübernahme zu trainieren (vgl. Bischoff 2012).
4. *Rollenspiele*: Deren emanzipative Funktion liegt in der Einübung ungewohnter Rollen und Verhaltensweisen, indem konflikthafte alltagspolitische Szenarien (oft zwischen Mächtigen und Abhängigen) mehrfach auf Lösungsoptionen durchgespielt werden (Varianten: Brechts Lehrstücke; Boals Forum- und Unsichtbares Theater).
5. *Soziale Experimente*: Diese arbeiten mit elementarisierten Modellsituationen, in denen fundamentale soziopolitische Phänomene im Selbstversuch erfahren werden können. Z. B. „blue-eyed“ als Rassismus-Erfahrung (www.diversity-works.de/workshops/blue_eyed_workshop/) oder die „Dorfgründung“ als Wertekonfrontations- und Demokratisierungsmodell (vgl. Petrik 2013, 284 ff. u. 296 ff.).

Literatur

- Bischoff, Mirko 2012: Von der Perspektivenübernahme zum Werturteil. Lernprozessanalysen am Beispiel der Unterrichtseinheit „Soziale Ungleichheit in Deutschland“ hinsichtlich der Kompetenz der Perspektivenübernahme. Arbeit zum 2. Staatsexamen im Fach Sozialkunde. Halle (Saale)
- Breit, Gotthard 1991: Mit den Augen des anderen sehen. Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach/Ts.

Andreas Petrik

Adressatenorientierung

1. Konzept: Demokratie- und lerntheoretische Quellen

Adressatenorientierung umfasst schüler- bzw. subjektorientierte und individualgenetische politische Bildungsansätze. Außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenarbeit ist notwendigerweise teilnehmerorientiert (vgl. Schelle 2005; Hufer 2017). Der schulische Bildungskontext dagegen steht durch Schulpflicht, Curriculum und Benotung in einem strukturell unauflösbaren Spannungsverhältnis zu seinen Adressat/-innen. Aus *politikdidaktischer* Sicht geht es dabei nicht bloß um eine *allgemeindidaktische* Schülerorientierung – also *Schüleraktivierung* als Gegenteil von Lehrerzentrierung. Schüleraktivierend sind alle politikdidaktischen Prinzipien und Methoden (vgl. Reinhardt 2018). So verkürzt wäre Subjektorientierung (wie Adressatenorientierung auch genannt wird) nur eine „relevante Randbedingung des Unterrichts“ (Hedtke 2011, 184). Ein genuin *fachdidaktisches* Prinzip zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass es eine bestimmte *Inhaltsstruktur* zum Ausgangspunkt nimmt und mit angemessenen Lernwegen verknüpft. Gagel (2000) unterscheidet drei basale Inhaltsstrukturen, denen sich alle wesentlichen politikdidaktischen Prinzipien zuordnen lassen: das sozialwissenschaftliche *Problem* (→ Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung), den institutionellen *Fall* bzw. *Konflikt* (→ Exemplarisches Lernen, Kontroversität) und die lebensweltliche *Situation*. Adressatenorientierung fokussiert situative Ansätze, die nicht zugleich politische Aktionen (→ Handlungsorientierung, Pragmatismus) oder Dilemmata (→ Moralisches Lernen) verkörpern. Sie konzentriert sich auf die interaktive „Sinndeutung“ der „miteinander handelnden Personen“, während ein Fall ein bereits „von außen“ – oft durch institutionelle Instanzen – „interpretierter Vorfall“ ist (Gagel 2000, 87 ff.). Adressatenorientierung wird vor allem von der *Schülerorientierung* nach Rolf Schmiederer (1977) und der *individualgenetischen Orientierung* nach Eduard Spranger (1963) ausbuchstabiert.

Schmiederer hätte den Begriff *Adressat/-in* nicht verwendet, da er monierte, Schüler/-innen seien „nur ‚Adressat‘ von Unterricht, also

Drei basale
Inhalts-
strukturen
nach Gagel

Der Ansatz
von
Schmiederer

das Objekt“, und müssten demnach zum „Subjekt im Lernprozess“ werden (Schmiederer 1977, 108 f.). Schmiederer (ebd., 82 ff.) wandte sich explizit gegen einen „affirmativen Unterricht“, der „Anpassung“ an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse verlangt und erzeugt. Seine didaktische Grundhaltung ist die „Emanzipation“ (Hufer 2017) von unreflektiert übernommenen Normen, Werten und Rollen zugunsten einer Offenheit für soziopolitische Gestaltungsalternativen. Schmiederer (1977, 89 ff.; 172 ff.) setzte daher auf „forschende – (fragende) Eigeninitiative und Eigenaktivität“ der Schüler/-innen bezogen auf „Situationsfelder“ und „Erfahrungsbereiche“ wie Familie, Wohnen, Freizeit, Partnerbeziehung, Sexualität, Schule und Arbeitswelt. Die Arbeit an „politischen Institutionen und Partizipation“ sei dagegen bereits ein „Kompromiss“, da Schüler/-innen von Politik nur indirekt betroffen seien. Methodisch favorisiert Schmiederer die Analyse exemplarischer Alltagsfälle, um eine *soziologische Denkweise* zu schulen (ebd., 82 ff.; 92 ff.; 152). Sein Ziel ist „Selbsterkenntnis“ als kritische Prüfung eigener Werthaltungen (Urteilsbildung); sein Handlungsbezug bleibt eher „schwach“ (Hedtko 2011, 181 ff.; 186 ff.). So wird eine arbeitsteilige Abgrenzung zwischen Schüler- und Handlungsorientierung plausibel, die Sibylle Reinhardt (2018, 110 ff.) als nahe Verwandte behandelt. Fraglich ist jedoch, ob alle anderen Prinzipien „in den Dienst“ einer *fachdidaktisch* ausgelegten Schülerorientierung „gestellt“ werden können (Haarmann/Lange 2013, 21), da z. B. institutionelle Fallstudien, Konfliktanalysen und Planspiele zumeist gerade *nicht* an direkter Schülerbetroffenheit ansetzen, sondern Selbst- und Lebensweltdistanzierung verlangen. Schülerzentrierung eignet sich genauso wenig für alle politischen Themen wie alle anderen Prinzipien. *Konzeptionell* tritt heute v. a. die sogenannte *Kritische politische Bildung* auf Basis der Frankfurter Schule für eine subjektorientierte Bildung gegen Ausbeutung, Ohnmacht, Deregulierung und soziale Ungleichheit ein (vgl. Lösch/Thimmel 2010). Zudem erforscht und konzipiert der *Bürgerbewusstseins*-Ansatz lebensweltliche Zugänge zu Politik und Wirtschaft (vgl. Haarmann/Lange 2013).

Kritische
politische
Bildung

Der individual-
genetische
Ansatz
Sprangers

Sprangers (1963, 12 ff.) – von Wagenschein inspirierter – individualgenetischer Ansatz setzt am unzugänglichen, abstrakten Charakter des Politischen an. Er sieht politische Elementarphänomene wie Macht, Recht, Freiheits- und Gleichheitsvorstellungen als Brücken zwischen Mikro- und Makrowelt. Diese ließen sich bereits im sozialen Nahraum erfahren und vorsichtig auf institutionelle Zusam-

- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. völlig überarb. Aufl., Opladen
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen
- Haarmann, Moritz-Peter/Lange, Dirk 2013: Der subjekt-/schülerorientierte Ansatz. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.): Handbuch Ansätze der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 19-36
- Hericks, Uwe 1998: Schule verändern, ohne revolutionär zu sein?! Bildungsgangforschung zwischen didaktischer Wissenschaft und Schulpraxis. In: Meyer, Meinert A./Reinartz, Andrea (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, S. 290-301
- Hedtkke, Reinhold 2011: Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., S. 167-190
- Hess, Diana; Ganzler, Louis 2007: Patriotism and Ideological Diversity in the Classroom. In: Westheimer, Joel (Hg.): Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's Schools. New York, S. 131-138
- Hufer, Klaus-Peter 2017: Emanzipation und politische Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung – Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1. Hohengehren, S. 149-158
- Lange, Dirk 2011: Bürgerbewusstsein empirisch – Gegenstand und Methoden fachdidaktischer Forschung zur Politischen Bildung. In: Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (Hg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 5-11
- Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (Hg.) 2011: Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 5-11
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) 2010: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Nittel, Dieter 2018: Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. Wiesbaden, S. 145-159
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva 2002: Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. üb. Aufl., Weinheim u. a., S. 258-273
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst 2007: Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In: Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Quesel, Carsten (Hg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Zürich u. a., S. 163-187
- Petrik, Andreas 2013a: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur

- Bildungsgangforschung Bd. 13. 2. erw. u. aktual. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto
- Petrik, Andreas 2013b: Entwicklungswege des politischen Selbst. Über den unterschätzten Beitrag der Wertewandelforschung zur Rekonstruktion von Politisierungsprozessen in Lebenswelt und Politikunterricht. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, S. 157-181
- Petrik, Andreas/Köhler, Anne/Hentschel, Jannis 2018: Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Forschungsbericht. Halle (Saale)
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politik – Didaktik. Berlin
- Richter, Dagmar 2009: Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2. Jg., H. 1, S. 91-103
- Schelle, Carla 1995: Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärest“. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.
- Schelle, Carla 2003: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn
- Schelle, Carla 2005: Adressatenorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 79-92
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M./Köln
- Spranger, Eduard 1963: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. 4., erw. Aufl., Bochum
- Ziehe, Thomas 1996: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 924-942

- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. 2. völlig überarb. Aufl., Opladen
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen
- Haarmann, Moritz-Peter/Lange, Dirk 2013: Der subjekt-/schülerorientierte Ansatz. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hg.): Handbuch Ansätze der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 19-36
- Hericks, Uwe 1998: Schule verändern, ohne revolutionär zu sein?! Bildungsgangforschung zwischen didaktischer Wissenschaft und Schulpraxis. In: Meyer, Meinert A./Reinartz, Andrea (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, S. 290-301
- Hedtkke, Reinhold 2011: Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts., S. 167-190
- Hess, Diana; Ganzler, Louis 2007: Patriotism and Ideological Diversity in the Classroom. In: Westheimer, Joel (Hg.): Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's Schools. New York, S. 131-138
- Hufer, Klaus-Peter 2017: Emanzipation und politische Bildung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung – Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1. Hohengehren, S. 149-158
- Lange, Dirk 2011: Bürgerbewusstsein empirisch – Gegenstand und Methoden fachdidaktischer Forschung zur Politischen Bildung. In: Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (Hg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 5-11
- Lange, Dirk/Fischer, Sebastian (Hg.) 2011: Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 5-11
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) 2010: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Nittel, Dieter 2018: Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. Wiesbaden, S. 145-159
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva 2002: Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. üb. Aufl., Weinheim u. a., S. 258-273
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst 2007: Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In: Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Quesel, Carsten (Hg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Zürich u. a., S. 163-187
- Petrik, Andreas 2013a: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur

- Bildungsgangforschung Bd. 13. 2. erw. u. aktual. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto
- Petrik, Andreas 2013b: Entwicklungswege des politischen Selbst. Über den unterschätzten Beitrag der Wertewandelforschung zur Rekonstruktion von Politisierungsprozessen in Lebenswelt und Politikunterricht. In: Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim, S. 157-181
- Petrik, Andreas/Köhler, Anne/Hentschel, Jannis 2018: Lernort Schule: die „Dorfgründung“ als demokratischer Prozess. Ergebnisse eines Simulationsspiels im Unterricht. Forschungsbericht. Halle (Saale)
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politik – Didaktik. Berlin
- Richter, Dagmar 2009: Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2. Jg., H. 1, S. 91-103
- Schelle, Carla 1995: Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärst“. Untersuchung zur Neuorientierung schulisch politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.
- Schelle, Carla 2003: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn
- Schelle, Carla 2005: Adressatenorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 79-92
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M./Köln
- Spranger, Eduard 1963: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. 4., erw. Aufl., Bochum
- Ziehe, Thomas 1996: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 924-942