

Didaktische Reihe  
Band 22

## Werte in der politischen Bildung

Herausgeber:

Gotthard Breit  
Siegfried Schiele

LpB, 2000, 464 S.



*Georg Weißeno*

## Werteklä rung - ein neues Konzept für den Politikunterricht

### Interpretation einer Wertediskussion

### Theoretische und methodische Vorbemerkungen

Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen Ausschnitte aus dem Unterricht über politische Werte in einer 13. Jahrgangsstufe. Die Initiierung dieser Erörterung orientierte sich am Konzept der Werteklä rung. Konkret diskutierten die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis jener politischen Werte, die in einer Ansprache des Bundespräsidenten angesprochen sind. Diese Wertediskussion sollte Ansatzpunkte für unterrichtliche Werteklä rungen, die unter dem Anspruch der "Last des Urteilens" (burdens of judgement) stehen, geben.

### Werteklä rung in der amerikanischen Diskussion

Das vorzustellende Konzept orientiert sich daran, "that acceptance of the burdens of judgement as an operative principle of our political thought is not the same as understanding its abstract intellectual grounding" (Callan 1997, S. 220). Dieses Konzept, so wie es aus der amerikanischen Diskussion hervorgegangen ist, beurteilt die deduktive Vermittlung und abstrakt bleibende Rezeption politischer Wertvorstellungen skeptisch. Denn der Politikunterricht kann keinen für alle verbindlichen, vorab definierbaren Kanon an bewährten Werten behandeln, sondern muss die Schülerinnen und Schüler in die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertvorstellungen verwickeln und ihnen dabei zugleich Kriterien (wissenschaftliches Wissen) zur Verfügung stellen, sie also mit der "Last des Urteilens" im politischen Alltag pluralistischer Gesellschaften vertraut machen. Im

Zentrum stehen keine einfachen Lösungen, keine vorgegebenen oder abgeleiteten Lösungsmuster, sondern eine kriterienorientierte Aneignung zentraler politischer Werte unseres Gemeinwesens. Das Konzept beabsichtigt eine tiefere Auseinandersetzung, die zu politischem Urteilen (Massing/Weißeno 1997) kommen will.

Die Kritik an *älteren Konzepten* der Werteklä rung (Strike 1990) betonte zu Recht, dass die mit Hilfe von Gesprächstechniken hervorgebrachten moralischen Wertvorstellungen nicht mehr prinzipiell geprüft werden und sie deshalb eine "strategy of evasion" (Callan 1997, S. 208) darstellen. Das ältere Konzept der values clarification "invites children to think of rival moral judgements as no more than so many different preferences to be tolerated as we tolerate the odd tastes of people who do not share our own" (Callan 1997, S. 207). Der Bezug zu politischen Werten trat hinter die Vorstellungen darüber, wie das eigene moralische Handeln gestaltet werden soll, zurück.

Eine *Werteklä rung* im Sinne des neuen Verständnisses zielt dagegen nicht nur auf die Erweiterung des individuellen, sondern insbesondere auch auf das Verständnis und die Übernahme von öffentlichen Werten. Hierzu scheinen allerdings mehr Wissen und normative Klärungen nötig zu sein als sie bisher im Politikunterricht vermittelt werden. In diesem Zusammenhang sieht eine amerikanische Studie folgenden, das Wissen und die Werteklä rung herausstellenden Reformbedarf: Studenten

"should learn about the values and principles underlying the American political system and how these ideas have developed and changed. (...) Civic courses should encourage knowledge of the theoretical foundations of government and the many ways people organize and manage their collective affairs (among other reasons) so that students can achieve a far better understanding and appreciation of the American government. An awareness of the values and principles underlying our system might, in addition, instil a greater commitment to them" (Niemi/Junn 1998, S. 151).

Missversteht man diese Position nicht vorschnell als Erziehung zur Anpassung, sondern vielmehr als Baustein für eine *normative Konzeption* politischer Didaktik, die an die Demokratietheorien und Bürgerkompetenzen anknüpft (Massing 1999, S. 30ff), dann beschäftigen sich Fachdidaktik und Unterricht mit Politik als dem Kern der politischen Bildung (Massing/Weißeno 1995). Werterelativismus oder politisch-moralische Indoktrination (Detjen 1999, S. 262) dürfen nicht das Ergebnis von Werteklä rungen sein, sondern bewusstes und informiertes Urteilen. Die Werteklä rung hat nicht den "private citizen", sondern den "informed citizen" und "rights-bearing-citizen" (Schudson 1998, S. 308ff) bzw. den *interventionsfähigen Bürger* zum Ziel.

### **Methoden der empirischen Unterrichtsinterpretation**

Die folgende fachdidaktische Rekonstruktion eines Unterrichtsausschnittes will die Werteklä rung von Schülerinnen und Schülern in ihrer Stimmigkeit und Entwicklung beleuchten. Die Lernenden treten über die Inhalte der ausgewählten Rede in einen Austauschprozess ein, der in individuellen Lernprozessen mündet. Die Werteklä rung war bewusst nicht als Dilemma-Diskussion, sondern als *offene* politische Diskussion angelegt. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Gespräch kreativ, offen und vielfältig politisch urteilen. Ich versuche den Wegen ihres Denkens auf die Spur zu kommen, indem ich methodisch kontrolliert einige Aspekte ihrer Wirklichkeitskonstruktion im Austausch von Wissen herausarbeite. Ihr Wissen basiert auf unterschiedlichen Quellen: Medien, alltägliche Erfahrung, wissenschaftliche Erkenntnis, Diskussion mit Eltern, Lehrern oder Mitschülern. Dieses Wissen kann komplex oder oberflächlich, politisch oder unpolitisch, alltäglich oder reflektiert sein.

Die Betrachtung der Wertediskussion aus der Perspektive von *Wissensformen* nimmt die Lernenden ernst. Ihnen wird Rationalität, Vernunft und Konsequenz im Denken unterstellt. Dabei muss man sich als Interpret (externer Beobachter) aber folgender Grenzen der Erkenntnis bewusst sein: "Der externe Beobachter beobachtet Organismen und deren Umwelt und bezeichnet deren Interaktionen als Verhalten, indem er Gesetzmäßigkeiten festzustellen versucht. Innere Zustände sind nur dem internen Beobachter zugänglich, über sie hat er unmittelbare und absolute Gewissheit" (Schmidt 1987, S. 19). Im unterrichtlichen Handeln werden Themen konstruiert und Bedeutungen in Kommunikationsprozessen miteinander abgeglichen und ausgehandelt. Offene und heimliche Absichten können aber nicht immer eindeutig rekonstruiert werden. Die forschenden Interpreten stehen vor der Schwierigkeit, das in alltäglicher, quasi-natürlicher Interaktions- und Deutungsstrukturierung produzierte Wissen zu rekonstruieren.

Deshalb ist ein kontrolliertes methodisches Vorgehen bei der *Datenerhebung* unbedingt erforderlich. Als Interpret muss man die nötige Transparenz in der Deutung herstellen, wenn man keine Belegstellentheorien entwickeln will. In der empirischen Fachunterrichtsforschung wird hierfür z.B. folgendes Verfahren (Weißeno 1992) vorgeschlagen: Jede Interpretation sollte sich zunächst einmal auf das Dokument selbst und seine Logik einlassen, indem sie es paraphrasiert. Die generelle Rückgriffmöglichkeit auf die Originaltexte ist notwendig, um die Trennung von Daten und Interpretation sowie damit die intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretationsleistung des Forschenden zu gewährleisten und um die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass die Einstellungen der Befragten verstanden werden können. In einem zweiten Schritt werden die Texte weiterhin immanent nach Themen und Unterthemen zergliedert und zusammengefasst. Noch nah an der Sprache des Textes wird in diesem Schritt der Deutungsprozess versucht, die Problemsicht der Schülerinnen und Schüler methodisch und erkenntnistheoretisch zu erfassen, um so die Problematisierung im nächsten Schritt vorzubereiten. Im dritten Schritt der Datenauswertung geht es um die Rekonstruktion einiger struktureller Probleme, die die Lernenden im Politikunterricht bewältigen müssen, und der durch diese Struktur eröffneten Handlungsmöglichkeiten. Das theoretisch-reflexive Zerlegen und Vergleichen schichtet allmählich immer mehr Momente einer Interpretation auf, durch die rückwirkend die charakteristischen Bedeutungsmuster des Falles besser verstanden werden können. Die Äußerungen von Lernenden sollen interpretativ in fachdidaktischer Perspektive nach einem höheren Komplexitätsgrad klassifiziert und analysiert werden.

In der vorliegenden Diskussion aus dem Politikunterricht einer 13. Klasse eines Düsseldorfer Gymnasiums werden Prozesse der Werteklä rung in einer Klasse sichtbar. Der betreuende Lehrer bzw. die betreuende Lehrerin hat sich in der dokumentierten Phase des Unterrichts weitgehend darauf beschränkt Denkanstöße zu geben, da die Werteklä rungen über die Rede zunächst explorativen Charakter haben sollten. Anschließend wurden diese ersten Überlegungen in der Konfrontation mit theoretischen Überlegungen zu den diskutierten Werten überprüft. Die transkribierte Diskussion dauerte 45 Minuten. Die politikdidaktische Rekonstruktion eines Ausschnittes soll den Leserinnen und Lesern helfen, ihre Wahrnehmung von Werteklä rungen zu reflektieren und zum Nachdenken über mögliche Wege der Klärung von politischen Werten anzuregen. Im realen Lern- und Entwicklungsprozess sind die Dimensionen Politik und Moral selten ungeschieden. Da in der Planung und Durchführung von Unterricht die individuellen Moralvorstellungen von Lehrenden und Lernenden die politischen Dimensionen kollektiven Handelns unbewusst überlagern, ist in der Praxis häufig ein moralisierender Unterricht (Weißeno 2000) zu beobachten. Wenn es *Ziel der Werteklä rung* ist, Werterelativismus und Indoktrination zu vermeiden und eine politische Urteilsbildung anzubahnen, müssen die Faktoren und Akteure des politischen Prozesses sachangemessen in den Bildungsprozess eingebracht

werden. Darüber hinaus soll der fachdidaktische Diskurs über die Perspektiven eines werteklärenden Politikunterrichts befördert werden.

## Die Rede des Bundespräsidenten

Für das folgende kleine Experiment wurde bewusst ein Text ausgewählt, der zum klärenden Nachdenken über zentrale politische Werte anregen kann und einen realen, aktuellen politischen Hintergrund hat. Die Schülerinnen und Schülern erhielten zur Vorbereitung der Diskussion folgende Rede von Johannes Rau anlässlich seiner Wahl zum Bundespräsidenten am 25. Mai 1999.

### „Nehmen Sie mich so an, wie ich bin“

Ausländerpolitik und Kosovo-Krieg gehören zu den Themen Johannes Raus erster Rede

Unmittelbar nach seiner Wahl zum neuen Bundespräsidenten hat Johannes Rau (SPD) am Pfingst-Sonntag vor der Bundesversammlung eine kurze Dankesrede gehalten. Hier der Wortlaut der Ansprache im Reichstagsgebäude in Berlin.

„Ich danke allen ganz herzlich, die mich gewählt haben, und bekunde denen meinen Respekt, die sich für die Mitbewerberinnen entschieden haben, denen ich meinen Respekt nicht versage.

In diesen Tagen habe ich gelegentlich gesagt, an dem Wort Familienbande ist viel Wahres dran!

Aber ich sage jetzt: Es ist für mich nicht nur eine selbstverständliche Pflicht, sondern auch eine persönliche Verpflichtung, von dem Tag, an dem ich das Amt des Bundespräsidenten wahrnehme, über alle Grenzen und alle Unterschiede hinweg der Bundespräsident aller Deutschen zu sein und Ansprechpartner für alle Menschen, die ohne einen deutschen Paß bei uns leben und arbeiten.

Am 9. November – der Herr Bundestagspräsident hat heute morgen daran erinnert – denken wir an den Tag vor zehn Jahren, an dem die Mauer gefallen ist. Wir werden uns, wir müssen uns daran erinnern, daß wir das denen zu verdanken haben, die mit Kerzen und Demonstrationen, mit Liedern und Gebeten sich freigemacht haben

von einem System, in dem sie nicht mehr leben wollten. Aber wir dürfen nicht vergessen: Daß ihnen das gelungen ist, das haben wir Menschen in Warschau, in Prag, in Budapest, in vielen anderen Ländern zu verdanken, ohne die die deutsche Bürgerrechtsbewegung ihren Erfolg nicht hätte haben können. Wir wollen daran erinnern, und wir wollen daraus lernen, daß die deutsche Einheit und der europäische Einigungsprozeß zwei Seiten einer Medaille sind. Es ist in unserem eigenen und im europäischen Interesse, daß wir unsere Anstrengungen fortsetzen, damit die Menschen in allen 16 Ländern der Bundesrepublik gleiche Lebenschancen haben.

Heute vor 50 Jahren – morgen werden wir in einer besonderen Veranstaltung daran denken – ist das Grundgesetz in Kraft getreten. Ich wünsche mir, daß wir uns bei allen Kontroversen um einzelne Sachfragen und bei allem politischen Streit, den es gibt und geben muß und immer geben wird, immer wieder neu darauf besinnen, daß wir in unserer Verfassung etliches unaufgebar festgeschrieben haben:

– daß die Würde des Menschen unantastbar ist. Da steht nicht: die Würde der Deutschen, sondern: des Menschen!

– daß Frauen und Männer gleiche Chancen und gleiche Rechte haben sollen.

– daß das private Eigentum zugleich dem Allgemeinwohl dienen soll.

Es hat eine lange Diskussion gegeben, auch unter uns, über das Grundgesetz und seine Chancen, über das Verhältnis von Vaterlandsliebe, Patriotismus, Nationalismus. Ich glaube, daß Nationalismus und Separatismus Geschwister sind. Ich will nie ein Nationalist sein, aber ein Patriot wohl. Denn Patriot ist jemand, der sein Vaterland liebt. Ein Nationalist ist jemand, der die Vaterländer der anderen verachtet. Wir aber wollen ein Volk der guten Nachbarn sein, in Europa und in der Welt.

Wir leben in einem Zustand des Krieges, der hervorgerufen ist durch Menschenrechtsverletzungen und durch schreckliche Verfolgung. Ich hoffe und wünsche, daß dieser Krieg nicht lange dauern muß, und ich hoffe, daß dann, wenn ich mein Amt antrete, die diplomatischen Bemühungen Erfolg gehabt haben – denen ich mit ganzem Herzen, Herr Bundeskanzler, zustimme –, damit möglichst schnell Friede ist und Friede sein kann in Deutschland und in Europa.

Ich danke allen herzlich, die mir ihr Vertrauen gegeben haben, und ich bitte alle, ob sie mich gewählt haben oder nicht: Nehmen Sie mich so an, wie ich bin, haben Sie Geduld mit meinen Schwächen, suchen Sie ein bißchen mit nach meinen Stärken. Und so sage ich: Ich grüße alle Deutschen, ich grüße unsere Nachbarn, und ich grüße alle Freunde überall in der Welt.“ (AP)

(aus: Süddeutsche Zeitung, 25.5.99)

In dieser kurzen Stellungnahme unmittelbar nach seiner Wahl beschäftigt sich Johannes Rau u.a. mit dem Verhältnis von Deutschen und Ausländern. Dabei verweist er auf die Grundrechte. Insbesondere diese Äußerung führte anschließend zu einer öffentlichen Kontroverse zwischen den Parteien. Rau klärt den Unterschied von Patriotismus und Nationalismus, um den Begriff des Vaterlandes positiv zu besetzen. Darüber hinaus streift er Fragen der Demokratie, u.a. mit Bezug auf den Fall der Mauer, sowie des Friedens in

Deutschland und des Krieges im Kosovo. Die Rede geht darauf ein, wie das Zusammenleben der Bürger individuell und gemeinschaftlich geregelt werden soll. Individuelle Grundrechte (z.B. Menschenwürde, Gleichheit) werden als moralische Werte ebenso thematisiert wie zentrale politische (z.B. Demokratie, Allgemeinwohl, Frieden, Vaterland). Deshalb erscheint die Ansprache geeignet, das Spannungsverhältnis von Moralprinzipien sowie politischer Legalität und Entscheidungsfindung zu verdeutlichen.

## Werteklärungen zu Vaterland und Demokratie

Der folgende Auszug aus dem Politikunterricht in einer 13. Jahrgangsstufe eines Düsseldorfer Gymnasiums bezieht sich insbesondere auf Vaterland und Demokratie.

L.: Er spricht ja auch von Vaterlandsliebe. Er sagt, er will kein Nationalist sein, aber Patriot. Wie wirkt das auf Sie?

S.(m): Ich finde ähm, eben dieser Punkt, dass er meint er wär Patriot, ist der einzige etwas, ja provokante Punkt in der ganzen Rede, wo er wirklich da Aufmerksamkeit erregen möchte, durch das Wort Patriot, das im Deutschen eben ja wirklich einen negativen Nachklang hat. (...)

S.(w): Man hat das Gefühl, er möchte in der Rede, das Reden, also in der Rede es jedem Recht machen, indem er sagt, ähm, ja mit Ausländerfeindlichkeit und so, das geht so nicht, wir müssen alle Menschen achten in Deutschland. Andererseits sagt er aber auch, ähm, dass er ein Patriot ist und auch etwas für die Deutschen tun möchte. Also er möchte im Prinzip jeden Bereich abdecken, es jedem Recht machen und ähm, dabei versucht er es so geschickt auszudrücken, dass man es nicht sofort merkt, dass er sagt, ja ein Nationalist ist jemand, der die Vaterländer der anderen verachtet. Also er möchte auch nicht als jemand gelten, der irgendwie ausländerfeindlich ist oder auch ähm gegen andere Länder etwas hat sozusagen. Es ist einfach so, dass man das Gefühl hat, es ist keine Kernaussage in der Rede. (...)

S.(w): Ja, das Wort Patriot verbinde ich auch immer mit etwas, also mit etwas, dass jemand besonders viel für sein eigenes Land getan hat und, das sich besonders für sein Land einsetzt, um die Verhältnisse in seinem eigenen Land zu verbessern. (..)

S.(w): Ja, ich finde das mit Vaterland und Patriotismus irgendwie ein bisschen schwierig, weil, dadurch, dass das da halt früher war mit dem Zweiten Weltkrieg, ist das so, dass wenn ein Deutscher sagt "Ich liebe mein Vaterland.", dann wird direkt gesagt: "Das ist ein Nazi." Deswegen, ich glaube, unserer Generation ist das schon ziemlich ausgetrieben worden. Wir sind schon ganz anders erzogen worden als die älteren. Gar keine Vaterlandsliebe mehr, weil dann alle wieder sagen, du bist ja ein Nazi. (...)

S.(w): Ich glaube Demokratie ist schon wichtig, aber ich nehme das als so ganz selbstverständlich hin. Ich kann's mir gar nicht anders vorstellen und deswegen ich find das vollkommen normal und ist halt so.

L.: Warum ist es denn wichtig?

S.(w): Keine Ahnung. Das find ich auch ganz komisch. Ich mein, klar es gibt Länder, da gibt es keine Demokratie, aber hier ist sie ja, und ich weiß nicht, auf mich selber hat das so keinen großen Einfluß. So, also ich nehme es nicht so wahr. Ich meine, es hat wahrscheinlich einen, aber es ist halt selbstverständlich, es ist so.

S.(w): Ja, ich denk mal, dass er grad an dieser Stelle halt die Bürger aus den neuen Bundesländern ansprechen wollte, die ähm ja vorher, also bevor die Mauer gefallen ist, also nicht diese Situation hatten, und dass er die jetzt auch ansprechen will und noch mal extra für sich gewinnen will in irgendeiner Form.

L.: Will er die Bürger für die Demokratie gewinnen?

S.(w): Ähm. Ich glaub, dass er die Demokratie noch mal in den Vordergrund stellt, dass die ähm, dass sie halt das Gute daran ist und, dass es halt auch andere Systeme gibt und, dass man sich deswegen für die

Demokratie einsetzen soll.

Die Begriffe *Vaterland* und *Patriot* provozieren bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Konnotationen. Der erste Schüler verbindet mit Patriot "einen negativen Nachklang", der aber einen "provokanten Punkt in der ganzen Rede" darstellt. Die zweite Schülerin relativiert diese Äußerung und legt sich nicht fest, indem sie sagt, "er möchte in der Rede es jedem Recht machen". Sie verweist zum einen auf die Gefahr der Ausländerfeindlichkeit. Dies bringt sie im Sinne der Rede mit den Grundrechten in Zusammenhang: "wir müssen alle Menschen achten in Deutschland". Andererseits betont sie, dass Rau als "Patriot etwas für die Deutschen" tun will. Sie bewertet sein Argumentationsmuster als "geschickt ausdrücken": Rau will weder als "ausländerfeindlich" noch als "Nationalist" gelten. Die politische Aussage bleibt ihr unklar, da "man das Gefühl hat, es ist keine Kernaussage in der Rede". Die dritte Schülerin verbindet mit Patriot nur Positives, "dass jemand besonders viel für sein Land getan hat". Die vierte Schülerin schließlich hat angesichts historischer Erfahrungen wiederum Schwierigkeiten "mit Vaterland und Patriotismus". "Liebe zum Vaterland" und "Nazi" sind für sie weitere Assoziationen, die die Verwendung der Begriffe fragwürdig erscheinen lassen.

Das Gespräch wechselt nun zum Wert *Demokratie*. Für die erste Schülerin ist "Demokratie schon wichtig", sie nimmt sie "als so ganz selbstverständlich hin". Demokratie "ist halt so". Auch in der Antwort auf die Nachfrage wird das Bild mit ähnlichen Argumentationsmustern bestätigt: "Ich nehme es nicht so wahr." "Es ist halt selbstverständlich." Die zweite Schülerin vermutet in diesem Zusammenhang, dass Rau "die Bürger aus den neuen Bundesländern ansprechen wollte", die diese Situation nicht immer hatten und die für die Demokratie gewonnen werden sollten. Eine dritte Schülerin versteht die Rede so, "dass man sich deswegen für die Demokratie einsetzen soll", denn es gibt auch nicht so gute "andere Systeme".

Für den *zweiten* Schritt der Rekonstruktion der Schülerdiskussion ist bedeutsam, dass die Rede des Bundespräsidenten sich einerseits auf eine humanistische Interpretation der Grundrechte beruft, andererseits aber mit den Begriffen Vaterlandsliebe und Patriotismus auf die nationale Vergemeinschaftung anspielt. Die zweite Schülerin spiegelt dieses Spannungsverhältnis: Wenn Grundrechte in der Rede und in ihrer Äußerung nicht nur für Deutsche, sondern auch für Ausländer gelten, ist der zentrale Begriff der Interpretation der *Mensch* und nicht das *Volk*. Durch das Herausstellen des Patrioten, der in Achtung anderer Völker viel für die Deutschen tun möchte, spielt die Rede zugleich auf die Abstammungs- und Schicksalsgemeinschaft an. Die Schülerinnen und Schüler verbinden mit Patriot allerdings mehrheitlich einen "negativen Anklang", berufen sich auf die geschichtlichen Erfahrungen mit der Nazi-Diktatur und sprechen sich somit indirekt gegen die Ausländerfeindlichkeit aus. Selbst die positive Rezeption des Begriffes Patriot durch die dritte Schülerin setzt nicht eindeutig an einer kollektiven Identität an, da sie das individuelle Engagement für die Verbesserung der Verhältnisse im eigenen Land betont und die Qualität und Einstellung des Regierenden als Bürger herausstellt.

Von der institutionalisierten praktischen Politik erwarten die Schüler keine Rezepte oder endgültige Antworten. Es wird akzeptiert, dass der gewählte Bundespräsident es unterschiedlichen Auffassungen recht machen will, dass Politik eine *integrierende* Wirkung entfalten soll. Eine einfache, populistische Antwort wird kaum erwartet, sondern vielmehr herausgestellt, dass sich Rau "geschickt ausdrücken" kann. Sicher vermissen mehrere Schüler eine "Kernaussage des Textes" im Sinne parteipolitischer Profilierung, können aber offenbar differierende Konzepte aushalten ohne überfordert zu sein. Sie erwarten von der Politik einen reflexiven Umgang mit der Verantwortung, von der Parteipolitik vielleicht

weniger. Auch die Shell-Studie Jugend 2000 weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Jugendliche der Landschaft der Parteien weniger Vertrauen entgegen bringen.

Andererseits zeigt sich der grundsätzliche *Vertrauensvorschuss* für die Politik im Prinzip auch in den Äußerungen zur Demokratie. Demokratie ist selbstverständlich; zur ihr gibt es für die Schülerinnen und Schüler keine Alternative, keine anderen attraktiven Systeme. Allerdings kann auch keine positive Erläuterung gegeben werden. Es scheint ihnen ein utopischer Gehalt zu fehlen, obwohl man sich für Demokratie einsetzen soll. In diesen wenig substantziellen Äußerungen stellen sie weder die Partizipationsbereitschaft noch das Interesse an der Mehrung nicht nur privater, sondern auch öffentlicher Güter heraus. Gemeinsinn kommt nicht zum Ausdruck, obwohl keiner die Demokratie missen möchte. Die Wirkung der Demokratie auf die Lebenswelt wird aufgrund fehlender Kriterien angezweifelt ("auf mich selber hat das so keinen großen Einfluss"). Demokratie als politischer Wert ist für sie zwar unverzichtbar, aber inhaltlich angesichts fehlender Alternativen weniger reflektiert.

Vergleicht man die von den Schülerinnen und Schülern angesprochenen Themen in einem *dritten* Schritt mit Diskussionszusammenhängen der Politikwissenschaft und der Politikdidaktik, so fallen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Aber weder in der Wissenschaft noch in den Schülerreflexionen finden sich eindeutige Lösungen. Hinter Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu Vaterland und Patriotismus steht das Nachdenken über den Gegensatz von *Volksgenosse* und *Staatsbürger*, den Habermas "zwischen einer alternativlosen, eben askriptiven Volkszugehörigkeit, die eine unverlierbare Eigenschaft ist, und der frei gewählten, durch subjektive Rechte garantierten Mitgliedschaft in einem politisch gewollten Gemeinwesen, das seinen Bürgern die Option des Austritts offen hält," ansiedelt (Habermas 1996, S. 157). Was die Schüler und der Bundespräsident mit anderen Worten also thematisieren, ist die Frage, ob sich die Bundesrepublik eher als eine Nation von Staatsbürgern mit demokratisch ausgeprägten Kulturen und Lebensformen oder als Nation von gleichartigen Volksgenossen versteht. Der Bundespräsident stellt mit Blick auf die Ausländer besonders die Nation von gleichen Staatsbürgern heraus und erhält dafür öffentlich Kritik u.a. aus Kreisen der CSU. Die Schülerinnen und Schüler scheinen sich demgegenüber alle intuitiv eher eine Gemeinschaft gleichberechtigter Staatsbürger vorzustellen. Ihr Bürgerbild schließt die Ausländer grundsätzlich mit ein. Sie scheinen zu ahnen, dass im Zuge der ethnischen Differenzierungen und kulturellen Pluralisierung der modernen Gesellschaft das Ideal staatsbürgerlicher Gleichheit neuen Belastungen ausgesetzt ist. Deshalb favorisieren sie möglicherweise die Volksgemeinschaft in keinem Diskussionsbeitrag, was aber nicht bedeutet, dass diese Auffassung nicht in der Klasse vertreten ist. Lediglich der main-stream oder das offen diskutierte Thema des Unterrichts geht in diese Richtung, die auch die in der Klasse sitzenden Ausländer einbezieht.

Insofern sind den Schülerinnen und Schülern die individuelle Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Integration als *politische Werte* wichtig. Dass sie in ihren Formulierungen unsicher wirken und keine abschließende Meinung vertreten, ist verständlich angesichts der grundsätzlichen Problematik. Auch die Politikwissenschaft kann hierauf keine abschließende Antwort geben.

"Die Aktualisierung des Staatsbürger- und Tugenddiskurses (verdankt sich) der wachsenden Einsicht in das Ausmaß, in dem der Erfolg moderner Politik und der politischen Steuerung der Entwicklung moderner Gesellschaften auch von entgegenkommenden, verantwortlichen individuellen Lebensstilentscheidungen abhängig ist. Dieser Bedarfsdiagnose, die Offe treffend unter den Begriff einer `Resubjektivierung von Steuerungsleistungen` bringt, steht die vor allem im Zusammenhang der Kommunitarismus-Debatte artikulierte Sorge gegenüber, dass, entgegen dem steigenden Bedarf, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Übernahme verantwortungsethischer Einstellungen eher abnimmt" (Schmalz-Bruns 1995, S. 15).

Demokratie ist ein Projekt, das sich nur in der öffentlichen Auseinandersetzung um die Interpretation ihrer fundamentalen Werte und die angemessenen Formen ihrer Verwirklichung fortschreiben lässt. Dies scheint den Schülerinnen und Schülern bewusst zu sein und mag ihre vorsichtigen Formulierungen erklären.

Gerade weil es kein philosophisch als richtig zu ermittelndes Urteil auf drängende politische Fragen gibt, kann von den Schülerinnen und Schülern keine definitive Antwort erwartet werden. In ihren suchenden Antworten ("man hat das Gefühl"; "andererseits"; "ich verbinde mit"; "irgendwie"; "komisch") wird eher deutlich, dass sie in ihrem Urteil mehrere divergente Perspektiven einbeziehen und ausgleichen wollen ("*Last des Urteilens*"). Ihre Differenzierungsleistung basiert auf Selbstreflexion und der Fähigkeit, ihre Interessen zu formulieren. Dies sind Anforderungen, die in der demokratischen Praxis unverzichtbar sind. Die affektiven Zustimmungsmomente zur Demokratie werden deutlich und zeigen eine Motivationsbasis für die *politische Urteilsbildung*, wenn auch der Grad der Intellektualisierung aufgrund fehlenden Wissens verbesserungsbedürftig scheint. Im Medium der Werteklä rung erfahren die Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit, mehr Wissen über Politik zu erarbeiten, um zu einem abgewogenen politischen Urteil zu kommen.

Nicht der "private citizen" ("auf mich selber hat das so keinen Einfluss"), sondern das Vorbild des "informed citizen" ("die Bürger gewinnen will") dominiert das offizielle Unterrichtsthema. Das öffentliche Leben einer politischen Gemeinschaft wird in aller Uneinigkeit akzeptiert und durchaus als wichtig erachtet. Der Politikunterricht kann dazu beitragen, "dass die Jugendlichen über öffentliche Tugenden, Grundwerte, Politik und politische Beteiligung nachdenken und sich bei Entscheidungen über ihr jetziges und zukünftiges soziales und politisches Handeln ihres eigenen Verstandes bedienen." (Breit 2000, S. 92) Der in der Wertediskussion aufscheinende Umgang mit der eigenen Unsicherheit ist ein Hinweis darauf, dass der Politikunterricht die empfundenen *Wissenslücken* schließen soll. Aus dem empirischen Material und aus der theoretischen fachdidaktischen Rekonstruktion ergeben sich eine Reihe von Schlussfolgerungen für die Bedingungsanalyse und die Sequenzialisierung von Unterrichtsreihen.

Die Ansprache des Bundespräsidenten war zwar Ausgangspunkt einer Unterrichtsreihe, sie diente aber zugleich der Klärung der konkreten *Unterrichtsbedingungen*. Da die empirische Sozialforschung nur sehr allgemeine Ergebnisse zu politischen Einstellungen vermittelt, ist die Lehrerin bzw. der Lehrer auf die Wahrnehmung der Schüleräußerungen angewiesen. Nur dann kann sie/er sich Gedanken über das Vorwissen und die Meinungen in der Klasse zu dem anstehenden Thema machen. Im Sinne einer reflexiven Bedingungsanalyse (Weißeno 1993) dient das Einstiegsge spräch über die Rede dazu, sich in das vorhandene Wertebewusstsein einzudenken und einzufühlen. Im vorliegenden Fall ist z.B. wichtig, dass sich das Urteil der Lernenden über Patriotismus und Vaterland vom dem des Bundespräsidenten und dem der CSU unterscheidet. Die Lernenden erkennen mit ihrem Vorwissen noch nicht, dass der Bundespräsident auf unterschiedliche Konzeptionen anspielt, die auch in der Tagespolitik, z.B. im *Ausländerrecht*, zu immer neuen Kontroversen führen. Die Auslegung und der Umgang mit dem Begriff Vaterland ist in ihrem Alltagswissen noch vorpolitisch und stark affektiv. Ihre Meinung bedarf der weiteren Werteklä rung, um zu einem politischen Urteil über die unterschiedlichen Positionen und die Handlungsmöglichkeiten der Politik zu kommen. Der weiterführende Unterricht könnte sich also zum Ziel setzen, Wertedifferenzen als Ursachen von politischen Konflikten in der Frage des Ausländerrechts aufzuzeigen.



Eine andere Möglichkeit der Weiterführung besteht darin, die im Hinblick auf Demokratie bestehende Werteunsicherheit zu einem Unterricht über Demokratietheorien zu nutzen. Zwar unterstützen die Schülerinnen und Schüler diesen Wert affektiv, doch sind Wissensdefizite erkennbar. Mit ihrem Vorwissen erkennen die Lernenden nicht das der Rede zugrunde liegende Demokratieverständnis. Aus diesem Grund kann man ihnen die Notwendigkeit klar machen, sich mit *Demokratietheorien* zu beschäftigen. Die Untersuchung der Rede des Bundespräsidenten kann so auch den Ausgangspunkt bilden für die Interpretation dieses Wertes. Da Demokratie erhalten und ausgestaltet werden muss, benötigt sie Wertesicherheit bei den Bürgerinnen und Bürgern. Hierzu kann der folgende Unterricht noch entscheidende Beiträge leisten.

Ein Ergebnis der Rekonstruktion des Unterrichtsausschnittes ist, dass solche Werteklärungen in explorativer, nicht vorschreibender Absicht für Lehrerinnen und Lehrer immer wieder hilfreich sein können, um die Schülerinnen und Schüler "dort abzuholen, wo sie stehen". Im Alltag des Politikunterrichts ist häufig zu beobachten, dass die Lehrerinnen und Lehrer trotz langjähriger Erfahrung wenig über ihre Schülerinnen und Schüler wissen. Deshalb sind Schritte, die über Reden, Texte, Fernsehen o.ä. zu ihrem *Vorwissen* heranführen, notwendig. Dies wird in der Praxis häufig vergessen und der Unterricht diskutiert zu schnell abstrakt über Werte oder rezipiert vorgegebene Schemata ihrer Erklärung. Insofern hat dieses kleine Experiment m.E. die Möglichkeit und die Notwendigkeit gezeigt, dass es wichtig sein kann, die "Last des Urteilens" in einem längeren offenen Unterrichtsprozess auf sich zu nehmen. Redeanlässe wie im vorliegenden Fall sind die Voraussetzung für inhaltliche Werteklärungen und für die politische Urteilsbildung.

Von den Lehrerinnen und Lehrern erfordert dies eine Fortentwicklung ihrer *professionellen Standards*. In der Ausbildung und in der Fortbildung sind Übungen zum Wahrnehmen und Zuhören erforderlich (Ohlaver u.a. 1999). Denn das, was Schülerinnen und Schüler sagen, muss erst noch übersetzt werden in die Sprache und die Wahrnehmung der Wissenschaft. Ohne die Kriterien aus der Wissenschaft (wissenschaftliches Wissen) überhören die Lehrenden ihre Suchbewegungen. Werteklärungen im diskutativen Unterricht erfordern aber das Zuhören und liefern dabei Hinweise über Vorwissen, Vorurteile, Missverständnisse. In der faktischen professionellen Praxis unter der Bedingung des Zeitdrucks ist das Zuhören eine große Herausforderung und eine systematische Fehlerquelle. Um dies bewältigen zu können, benötigen die Lehrerinnen und Lehrer Wissen über unterschiedliche fachdidaktische Ansätze, die abschließend diskutiert werden sollen.

## **Wertklärung aus fachdidaktischer Perspektive**

Wertediskussionen finden in *allen Schulfächern* statt, auch wenn sie im Tagesgeschäft nicht ausdrücklich so genannt werden. Denn jeder Unterricht bemüht sich um die dauerhafte Orientierung der Schülerinnen und Schüler auf sozial Erwünschtes. Ob es um die Bearbeitung eines Streites auf dem Schulhof, um die Interpretation eines Dramas oder um das Aushandeln eines klassenzimmerspezifischen Umgangstons geht, immer erfolgt eine direkte oder indirekte Klärung der Verhaltensregeln und der Maßstäbe, die das Handeln lenken. Dabei diskutieren Lehrende und Lernende über Begründungen von moralischen Entscheidungen und darüber, wie sie sich in interpersonalen Beziehungen gegenüber jedermann verhalten sollen. Die Schülerinnen und Schüler lernen sich kennen, zuzuhören und aufeinander zu achten. Sie setzen sich mit den Eigenschaften und dem Charakter der in der Schule oder anderswo handelnden Personen auseinander. Durch die Reflexion des Unterrichtsverhaltens sollen sie gleichsam mit einem Rucksack an Tugenden ausgestattet werden in der Hoffnung, dass die Schulmoral Teil der Alltagsmoral wird.

*Politik/Gemeinschaftskunde* als eigenständiges Schulfach beschäftigt sich darüber hinaus mit Werten, die für die Demokratie bedeutsam sind. Im politischen Prozess sind nicht nur Tugenden für die Entscheidungsfindung nötig. Legalität und Moralität müssen unterschieden werden. Ein zukünftiger demokratischer Bürger benötigt sowohl eine Sinnorientierung wie auch Wissen über den politischen Prozess. Die spezielle Aufgabe politischer Bildung ist es, den Schülerinnen und Schülern eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie das Zusammenleben der Bürgerinnen und Bürger individuell und gemeinschaftlich verbindlich geregelt wird bzw. geregelt werden soll. Eine Werteerziehung als Teilaufgabe politischer Bildung muss deshalb das Spannungsverhältnis von unveräußerlichen individuellen Rechten einerseits und kollektiver demokratischer Entscheidung andererseits deutlich machen. Zivilcourage, Selbstbewusstsein und Selbstkritik als individuelle Tugenden sind z.B. für die Sicherung der Demokratie als zentralem politischen Wert erforderlich. Wird Politik in den Diskussionen lediglich moralisierend dargestellt oder auf eine individuelle Tugendlehre verkürzt, droht der Unterricht tendenziell in einen Gesinnungsunterricht abzugleiten. Erst genuin fachliche Fragestellungen tragen zur Entwicklung eines Wertebewusstseins bei, das Politik als eine eigenständige Sphäre mit speziellen Verfahren ansieht. Werteklärungen wie im o.g. Beispiel unterstützen dann die *politische Urteilsbildung* und zeigen die Schwierigkeiten der Politik in demokratischen Gesellschaften auf. Fachdidaktisch bedeutsam ist deshalb die Frage, mit welchen Konzepten der Werteklärung der Austausch von Wissen organisiert werden kann.

Empirische Ergebnisse aus qualitativen Schülerbefragungen belegen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr genau zwischen Politik und Moral unterscheiden und vom Fachunterricht die Aufklärung über politische Zusammenhänge wünschen: "Die Kritik an einer überbetonten Moralerziehung im Politikunterricht überwiegt eindeutig. Moral wird mehrheitlich als ein Element des Politischen gesehen, aber nicht verabsolutiert. (...) Die meisten Schüler(innen) beurteilen ein Sich-Einlassen auf universell gültige Prinzipien skeptisch, was nicht ausschließt, dass Politik für sie prinzipienorientiert sein soll" (Weißeno 1989, S. 494f).

In der Fachdidaktik wird seit den 80er Jahren diskutiert, ob die Diskussion *moralischer Dilemmata* (Kohlberg) zum Verständnis politischen Handelns beitragen kann. Auch über ein Modell der größeren politischen Gemeinschaft (Just Community) möchte Kohlberg den Schülerinnen und Schülern im Schulleben erlauben, durch Partizipation an Entscheidungen die Bedeutung moralischer Problemkonstellationen im Alltag sowie die an demokratische Entscheidungen geknüpfte Verantwortung für sich und andere zu erfahren. Indessen ist fraglich, ob die Dilemma-Methode oder der Versuch einer Just-Community-School hilfreich für die Dechiffrierung realer politischer Probleme, Auseinandersetzungen und Entscheidungsprozesse sind. Die Regelung alltäglicher gemeinschaftlicher Probleme in einer Schulgemeinde, z.B. des Geschlechterverhältnisses durch die Einrichtung eines türkischen Mädchencafes (Reinhardt 1999, S. 124), hat nämlich wenig mit dem Machtausgleich von Interessengruppen zu tun, mehr mit dem Dominanzstreben einzelner Personen oder Personengruppen in einer Institution und ermöglicht kaum Analogien zum politischen Aushandlungs- und Entscheidungsbedarf zwischen politischen Akteuren.

Moralische Urteilsbildung ist im Kern ein individueller Prozess, der in der Schule gefördert werden muss. Sie ist aber nicht notwendig auf Politik angewiesen. Politische Urteilsbildung zielt indessen auf ein Urteil über kollektive Entscheidungen, in die eine Vielzahl von Überlegungen, u.a. zu Werten, Macht, Interessen, Demokratie, eingeflossen sind. "Moralische Urteilsbildung bildet lediglich einen Teil der politischen Urteilsbildung." (Breit

1997, S. 134) Deshalb lässt sich politische Urteilsbildung nicht allein auf der Basis eines individuellen Tugendkatalogs entwickeln. Auch der Vorschlag, "ein politisches Problem (z.B. zum Umweltschutz) durch die Bearbeitung für den Dilemma-Unterricht zu einem Dilemma konkret handelnder Personen" (Reinhardt 1999, S. 69) werden zu lassen, muss letztlich moralisierend wirken.

Das Hineinversetzen in angenommene persönliche Konflikte von Personen behindert das Erkennen der strategischen, rationalen Anteile, die das Handeln dieser Personen als Interessenvertreter einer Organisation entscheidend steuert. Der Bau einer Straße durch ein Naturschutzgebiet ist z.B. weniger auf das Handeln von Einzelpersonen als vielmehr auf das Durchsetzen von Interessen oder die Suche nach einer konsensfähigen Entscheidung zurückzuführen. Diesen politischen *Prozess* empfinden die Akteure nicht als persönliches Dilemma, sondern als Auswirkung von *Macht*. Sie streben nach der Ausweitung ihrer Macht, orientieren sich dabei u.a. auch moralischen Werten. In der Politik geht es vordringlich um die Aussöhnung von Mittel und Zweck und dafür erscheint das Konzept der Werteklä rung zu politischen Fragen in einem diskutativen Politikunterricht besser als das Konzept der Dilemmadiskussion.

Einen anderen Ansatz schlägt Sutor vor: "Politik hat immer auch eine moralische Seite und muss deshalb ethischen Maßstäben genügen; sie kann aber nicht allein aus Moral geleistet, nicht allein aus Ethik bestimmt werden." (Sutor 1997, S. 11) Er richtet den Blick ähnlich wie eine theologische *Ethik* auf die Handlungsprobleme bestimmter Personen und Personengruppen. Einerseits müssen die Politikerinnen und Politiker moralischen Anforderungen genügen, sich an sittlichen Urteilen von Gut und Böse orientieren. Die vier Kardinaltugenden Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung verbinden dabei Denken und Handeln. Andererseits sieht er die vielen konkurrierenden Interessen, die er mit dem Gemeinwohl vermitteln will. Das moralische Sollen wird allerdings zum Maßstab für alle Dimensionen des Politischen. Deshalb birgt dieses Konzept der unmittelbaren Verknüpfung von Politik und Moral die Gefahr moralistischer Überforderungen in sich, da das gute und gerechte Leben der Bürger sich letztlich ebenso selten erreichen lässt wie das fehlerfreie Verhalten von Politikern. Im übrigen werden hier wie auch im älteren Konzept der Werteklä rung durch die Vorgabe der Bedingungen des guten Lebens die Möglichkeiten zur Beurteilung individuellen und politischen Handelns eingeschränkt und die Legalitätsaspekte von politischen Entscheidungen zu wenig berücksichtigt.

Demgegenüber folgen wir mit dem neuen *Konzept der Werteklä rung* im diskutativen Politikunterricht einem Ansatz, der das spezifisch Politische von Lösungsvorschlägen für aktuelle Probleme herausarbeitet. Zentrale Werte wie z.B. Menschenrechte, Toleranz, Demokratie, Sozialstaatlichkeit, Frieden und Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen tragen ihre gesellschaftliche Evidenz sozusagen in sich und sind allgemein akzeptabel. Dieser grundsätzliche Wertkonsens ermöglicht in einer Demokratie ihre Verwirklichung in kontroverser Diskussion und mit kontroversen politischen Konzepten. Das, was uns in der Rolle als Bürger angeht, ist nicht vordringlich das Charakterbild des richtigen Demokraten, weil es die Frage nach der Demokratie zu sehr in das Gesinnungsmäßige, Tugendhafte und Weltanschauliche transportiert. Man kann Politik nicht als gut oder schlecht beurteilen, sondern danach, ob ihre Entscheidungen trotz weiter bestehender Uneinigkeit insgesamt als vernünftig anzusehen ist. Deshalb muss es vielmehr auch im Unterricht darum gehen, die praktischen Folgen einer Politik unter Berücksichtigung des Spielraums an Möglichkeiten für Entscheidungen beurteilen zu lernen. Wenn man das Handeln von Akteuren als Träger von politischen Konzepten analysiert, wird Moralisieren vermieden und die Differenz von Politik und Moral deutlich. "Die individuelle Lösung sich für den einen oder anderen Wert zu entscheiden, ist der Politik verschlossen, die gerade, weil beide Werte

universelle Gültigkeit beanspruchen können, eine Lösung finden muss, die dieses Spannungsverhältnis nicht einseitig zugunsten des einen oder des anderen Wertes auflöst. Dies kann sie nur, wenn sie auf anderen Ebenen eine Vielzahl von Kriterien berücksichtigt." (Massing 1995, S. 215). Deshalb hat die Werteklä rung die Aufgabe, die unterschiedlichen Interpretationen zentraler politischer Werte im Unterricht so zu erörtern, dass die Lernenden sie für die Veränderung ihres Denkens nutzen können.

Die inhaltliche Verantwortung des Lehrenden besteht darin, die nötigen Informationen in die Werteklä rung einzubringen. Die Lernenden dürfen weder durch eine verbindliche Festlegung indoktriniert werden noch sich auf eine Minimalposition der Verteidigung der Rechte zurückziehen können noch im Relativismus, wonach jede Meinung gleich wichtig ist, verharren. Die Inhalte des Unterrichts sollten sich aber auch von (unrealistischen) Konsensformulierungen verabschieden und sich für die im Dissens gründende spezifische Qualität des Politischen öffnen, ohne die Vorstellung eines normativ integrierten Handlungszusammenhangs für alle aufzugeben. An einem offenen demokratischen Prozess können zukünftige Bürgerinnen und Bürger nur dann erfolgreich partizipieren, wenn sie die "Last des Urteilens" (burdens of judgement) auf sich nehmen und keine einfachen, vorschnellen Lösungen erwarten.

## Literatur

Breit, Gotthard: Fragen zur politischen Urteilsbildung. In: Massing, Peter/Weißen o, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts 1997, S. 134-155

Breit, Gotthard: Problemlö sendes Denken zu leicht gemacht. Kommentar eines Unterrichtsentwurfs. In: Politische Bildung. Heft 1/2000, S. 92-99

Breit, Gotthard: Grundwerte im Politikunterricht. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach 2000,

Callan, Eamonn: Creating citizens. Political education and liberal democracy. Oxford 1997

Detjen, Joachim: Werteerziehung. In: Richter, Dagmar/Weißen o, Georg (Hrsg.): Didaktik und Schule. Lexikon der politischen Bildung. Band 1. Schwalbach/Ts 1999, S. 261-263

Habermas, Jürgen: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M. 1996

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 2000, Opladen 2000

Massing, Peter: Was heißt und wie ermö gliche ich politische Urteilsbildung? In: Massing, Peter/Weißen o, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Opladen 1995, S. 205-224

Massing, Peter/Weißen o, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts 1997

Massing, Peter: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung, in: Beer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Schwalbach/Ts 1999, S. 21-60

Niemi, Richard G./Junn, Jane: Civic education: what makes students learn. New Haven/London 1998

Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.): Schulforschung. Fallanalyse. Lehrerbildung. Diskussionen am Fall.

Opladen 1999

Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung, Opladen 1999

Schmalz-Bruns, Rainer: Reflexive Demokratie. Die demokratische Transformation moderner Politik. Baden-Baden 1995

Schmidt, Siegfried J.: Der radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Ders. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987, S. 11-88

Schudson, Michael: The good citizen. A history of American civic life. New York 1998

Kenneth Strike: Are secular languages religiously neutral? In: Journal of law and politics. Heft 6/1990, S. 469-502

Sutor, Bernhard: Kleine politische Ethik, Opladen 1997

Weißeno, Georg: Fach- und lerndidaktische Überlegungen zur Funktion moralischer Urteile im Politikunterricht. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.): Texte zur politischen Bildung. Band 3. Frankfurt/M 1989, S. 473-500

Weißeno, Georg: Problemfelder und Methoden einer empirisch arbeitenden Politikdidaktik. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover 1992, S. 239-256

Weißeno, Georg: Vorüberlegungen für eine reflexive Bedingungsanalyse. In: Sozialwissenschaftliche Informationen. Heft 2/1993, S. 117-124

Weißeno, Georg: "Wer kümmert sich eigentlich um die Menschenrechte?" Politikdidaktische Rekonstruktion einer Unterrichtsskizze. In: Politische Bildung. Heft 1/2000; S. 79-91

