

### Lernen durch politische Partizipation

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2023). Lernen durch politische Partizipation. In M. Oberle, & M.-M. Stamer (Hrsg.), *Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft* (S. 216-224). Frankfurt am Main: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-86854-5>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

# Lernen durch politische Partizipation

## 1. Anlass der Untersuchung

Der Beitrag des Politikunterrichts zur schulischen Bildung wird vielfach in der Herausbildung einer aktiven Bürgerschaft gesehen. Es gibt eine lange Tradition, politische Partizipation und Wissensvermittlung als zentrale Ziele des Unterrichts anzusehen. Der Politikunterricht solle auf eine Bürgerrolle vorbereiten, die in einer Demokratie von jedem/jeder Partizipation verlangt. Allerdings werden damit wie bei allen Zielformulierungen unterschiedlichste normative Erwartungen bzw. Wünsche verbunden. Angesichts einer 50jährigen Wirkungsgeschichte dieses allgemeinen Wunsches kann gefragt werden, ob das Ziel des/-r Aktivbürgers/-in ein Mythos oder unterrichtliche Wirklichkeit ist.

Bereits Schmiederer (1971) und Giesecke (1972) haben eine Debatte über Emanzipation und Partizipation als Ziele politischer Bildung ausgelöst, die viele Didaktiker/-innen heute wieder aufgreifen. Für Schmiederer bedeutet politische Bildung „Teilnahme am Kampf um die Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung“ (1971, 38). Auch für Giesecke können die Schüler/-innen „unmittelbar politisch tätig werden“ (1972, 145). Nach dem Rechts-Links-Schema in der Politik wurde die Debatte auf der anderen Seite mit dem Argument der Vorbereitung der politischen Partizipation durch den Politikunterricht geführt. „Die Schule kann niemanden auf politische Aktivität verpflichten“, aber das Rüstzeug für den vermitteln, „der politisch aktiv werden will“ (Sutor 1971, 142 f.). Ob der Politikunterricht das Engagement nur gedanklich antizipieren oder doch real ausüben soll, bleibt in der bildungstheoretischen Politikdidaktik bis heute unentschieden.

Aktuell erleben solche Betrachtungen eine Renaissance. So glauben Kenner und Wohnig an das „Potential realen politischen Handelns als Bildungs- und Lernanlass, welches pädagogisch und didaktisch aufgegriffen und aufgearbeitet werden kann“ (2020, 128). In einem Fehlschluss übertragen sie dabei aber ihre außerschulischen Erfahrungen mit Jugendlichen auf den Regelunterricht in Schulkassen. Vergleichbare emanzipative Wünsche formuliert Hedtke in Anknüpfung an Schmiederer, wenn er den „Vorrang für eine fachlich fundierte und

praktisch wirksame Interessenorientierung und Interessenkompetenz aus Sicht der Jugendlichen selbst“ fordert (2020, 80). Auch Partetzke und Klee wünschen sich, dass Jugendliche „stärker an politischen Entscheidungen teilhaben“ (2016, 41).

Eine vermittelnde Position in der politisch motivierten aktuellen Debatte nimmt Achour ein. Sie fordert, dass „politische Bildung zum Transmitter für die Demokratie“ (2021, 312) und „die demokratische Mitte“ wird. Sie wünscht sich, dass „Erfahrungen in sozialen, zivilgesellschaftlichen und Bildungsräumen“ (317) gefordert und gestärkt werden. Gloe schließlich unterstreicht ähnlich wie Sutor die unterrichtliche Bedeutung einer politischen Handlungs- und Werteentwicklung und die Informationsverarbeitung, bevor politisch gehandelt oder bewusst nicht gehandelt wird (2020, 138f).

Überraschend sind solche Retro-Diskussionen nicht, weil normative Überzeugungen niemals die Wirklichkeit erklären können und abschließend beurteilbar sind. Was sein soll, ist nicht. Es kann deshalb immer wieder neu erörtert werden. Was lernwirksam ist, entscheiden aber weder philosophische Betrachtungen zur Partizipation noch die Renaissance tradierter Unterrichtsnarrative. Auch Mythen geben vor, die unterrichtliche Wirklichkeit in einer Art kollektiven Bewegung zu erklären, ohne evidenzbasiert die Wahrheit der Behauptungen begründen zu können. Den ersten Hinweis, dass es möglicherweise keinen Link zwischen realer Partizipation in einem Schülerstreik und politischem Wissen gibt, hatte Weißeno (1996) in einer nicht validen Studie bereits früh gegeben. Deshalb ist es wichtig, dass in systematischen Studien den Fragen der politischen Partizipation von Schulklassen nachgegangen wird und dabei Partizipationsmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem Lernerfolg betrachtet werden. Dies ist dringend erforderlich, wenn sich die Politikdidaktik mit den fachlichen Lehr-Lern-Prozessen als ihrem Gegenstand beschäftigen will.

Zusätzlich zu den politischen Debatten und Positionierungen unter den Politikdidaktiker/-innen gibt es noch die Erwartungen der Gesellschaft. Gesellschaft und Bildungspolitik/-innen erwarten vom Politikunterricht, dass er dazu beiträgt, demokratische Einstellungen und die dazu gehörende Partizipationsbereitschaft auszubilden (Hahn-Laudenberg 2022). Dies soll in allen Bereichen die Unterstützung für illiberales, autokratisches und autoritäres Verhalten vermindern. Inwieweit der Unterricht und die Politikdidaktik als Wissenschaft die vielfach zitierte und geforderte ‚Feuerwehrfunktion‘ wahrnehmen können, wird je nach politischem Standpunkt anders bewertet.

Von der normativen Überzeugung, dass der Politikunterricht das Leitbild eines/-r Aktivbürgers/-in fördern solle, gehen Politikdidaktiker/-innen mithin

auch heute wieder aus. Um aber evidenzbasiert die Wirkung des Politikunterrichts beschreiben zu können, führen die Narrative von ‚Eminenzen‘ nicht weiter. Ihre Philosophien basieren auf eigenen singulären Erfahrungen, die genauso viel zählen sollen wie systematisch angeleitete Forschungsergebnisse. Doch wissenschaftliche Erkenntnisse schöpft man nicht aus dem privaten Erleben, sondern aus theoretisch und methodisch kontrollierter Analyse. Dies ist der Ansatz, auf dem die im Folgenden berichteten Studienergebnisse beruhen. Sie beziehen sich auf das Modell der Politikkompetenz (Detjen u.a. 2012), das den Link zwischen Wissen, Einstellungen und Partizipation herstellt. Damit kann eine alte Forderung Gagels von 1986 eingelöst werden, den Einfluss des Lernens in Schulklassen auf die Partizipationsbereitschaft zu untersuchen (294).

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Annahmen für die Partizipationsfähigkeit nach dem Modell der Politikkompetenz geklärt. Sie liegen den Studien zugrunde, die anschließend vorgestellt werden. Ein kurzer Ausblick schließt den Beitrag ab.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Wenn die Schüler/-innen politisch urteilen lernen sollen und die Wissensvermittlung im weiteren Sinne eine vordringliche Aufgabe von Unterricht ist, stellt sich die Frage nach der Beeinflussung der Wissensaufnahme und Urteilsfähigkeit durch Partizipationserfahrung, Partizipationsbereitschaft und Überzeugungen. Hierzu können die theoretischen Annahmen des Modells der Politikkompetenz (Detjen u.a. 2012) einen Rahmen bieten. Fraglich ist, ob die theoretischen (nicht normativen) Annahmen der Politikkompetenz zur Partizipation und zu den Überzeugungen unterrichtsrelevant sind. Wenn es eine empirische Evidenz für die Beschreibung der Wirklichkeit des Politikunterrichts mit dem theoretischen Modell gibt, kann die Partizipationsfähigkeit als Dimension der Politikkompetenz angesehen werden (vgl. Weißeno 2020). Hierzu leisten die vorzustellenden Studien einen Beitrag, weil sie die Politikkompetenz mit den genannten Dimensionen als soziale Konstruktion in Schulklassen erheben. Die politische Verhaltensforschung untersucht dies nicht.

Das Modell der Politikkompetenz (Detjen u.a. 2012) umfasst die vier Kompetenzdimensionen Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Einstellungen und Motivation. Die theoretische Herleitung des schulbezogenen Fachwissens (Weißeno u.a. 2010) und der Argumentations- und Urteilsfähigkeit (Manzel/Weißeno 2017; Weißeno/Weißeno 2021) ist bereits in vielen Veröffentlichungen erfolgt und muss hier nicht wiederholt

werden. Das Modell sieht eine reziproke Verbindung von Leistung (Wissen und Urteilsfähigkeit) und Partizipationsfähigkeit/Handlungsfähigkeit vor. Eine Politikdidaktik, die nach der Lehr- und Lernbarkeit der politischen Inhalte fragt, muss sich auch mit motivationalen und volitionalen Einflüssen auf die kontextspezifische Nutzung der Fähigkeiten befassen (Weißeno 2022). Eine reale Partizipation erfordert neben politischem Wissen und politischer Argumentationsfähigkeit ebenfalls Motivation und Volition (Weißeno 1996). Mit dem Modell der Politikkompetenz ist zu fragen, ob die partizipationsbezogenen unterrichtlichen Anreize bei den Schüler/-innen wirken, um leistungsbezogene Entscheidungen für die Erledigung von schulischen Aufgaben zu treffen.

Das für die vorliegenden Studien reale partizipative Handeln ist in der Unterrichtspraxis meist freiwilliges Handeln, das von der Teilnahme an (Klassensprecher-)Wahlen und Abstimmungen (in der Schülermitverwaltung) über schul-, partei-, gemeinde-, wahlkampf- und politikerbezogene Aktivitäten, legalen Protest bis hin zur politischen Gewalt reichen kann. Es stellt sich deshalb für eine Querschnittsstudie die Frage nach der Beeinflussung der Wissensaufnahme durch reale Partizipationserfahrung und nach der Förderung der Partizipationsbereitschaft durch unterrichtliche Kommunikation. Nach dem Modell besteht ein Zusammenhang der Bereitschaft (zukünftig) politisch partizipieren zu wollen mit dem Wissen und den eigenen, bereits realisierten Partizipationserfahrungen.

Partizipatives „Handeln zählt zu den Aktivitäten des Menschen, die in der Regel vorausgeplant und willentlich unternommen werden“ und auf den „Politikunterricht bezogen bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler ihre bewusst repräsentierten politischen Ziele in Handeln überführen“ (Detjen u.a. 2012, 75). Nach dem Modell des reflexiven Subjekts ist die interne Handlungssteuerung leitend. Die erhebliche Diskrepanz zwischen Handlungsbereitschaft und tatsächlichem Handeln ist gleichfalls zu berücksichtigen. Hinzu kommt, dass sich im Politikunterricht kaum feststellen lässt, ob die politische Handlungsbereitschaft gefördert wurde, da sie sich meist erst nach der Schulzeit aktualisiert. Denn reales politisches Handeln ist in der Schule und im Unterricht nur sehr begrenzt möglich (ebd.). Es dominiert kommunikatives politisches Handeln durch Artikulation und Argumentation.

Im Sinne interner Handlungssteuerung wird angenommen, dass sich vorangegangene Partizipationserfahrung positiv auf politisches Wissen sowie Partizipationsbereitschaft auswirkt. Wissen sollte die Partizipationsbereitschaft beeinflussen. Wissen steht hier für Leistung, während Partizipation(-enthaltung) nicht mit Noten bewertet werden sollte.

### 3. Ergebnisse systematischer politikdidaktischer Forschung

Vorgestellt werden Studien mit insgesamt 4350 Schüler/-innen, die evidenzbasiert die sozialen Klassenkontexte mitberücksichtigen. Die Einflüsse der Mitschüler/-innen, der eine Klasse unterrichtenden Lehrkräfte und der Schulgemeinschaft sind in die Berechnungen einbezogen. Der Politikunterricht entwickelt als unfreiwillige Veranstaltung in jeder Klasse eine eigene Dynamik. Er hat zudem mit einer relevanten Gruppe an Politikverdrossenen in den Schulklassen zu rechnen (Oberle u.a. 2008). Die hierarchische Datenstruktur ist wegen des Schulklasseneffekts messtheoretisch und statistisch zusammen mit den Antworten zu prüfen. Deshalb werden hier zahlreiche Studien der Jugend- und Sozialisationsforschung wie auch politikdidaktische Umfragen nicht berücksichtigt. Sie interessieren sich hauptsächlich für die Aggregatebene und kollektive Sachverhalte. Bezüge zum Wissen stellen sie i.d.R. nicht her. Oftmals werden dabei keine validen Skalen, sondern aus statistischer Sicht isolierte, nicht interpretierbare Ergebnisse zu Einzelfragen berichtet.

Weißeno und Landwehr (2017) konnten in einer Studie mit 1071 Realschüler/-innen und Gymnasiast/-innen in 51 Klassen der Sek I zeigen, dass sich Partizipationserfahrung unter Kontrolle des Wissens zwar noch auf die Partizipationsbereitschaft und das fachspezifische Selbstkonzept auswirkt. Es zeigt sich aber entgegen der Erwartung kein Effekt der Partizipationserfahrung auf das Wissen. Das Wissen hat nur einen geringen Effekt auf die Partizipationsbereitschaft.

Eine weitere Studie (Weißeno/Landwehr 2018) kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. Das politische Wissen wirkt sich bei 669 Realschüler/-innen in 28 Klassen gering auf die Partizipationsbereitschaft aus, die Partizipationserfahrung wiederum nicht auf das Wissen. Auch die dritte Studie mit 1324 Realschüler/-innen aus 63 Klassen bestätigt die Befunde (Grobshäuser/Weißeno 2020). Partizipationserfahrung zeigt keinen Effekt auf das Wissen, das einen geringen auf die Partizipationsbereitschaft hat. Der Frage, ob 401 Oberstufenschüler/-innen aus 30 Kursen die Partizipation vielleicht anders einschätzen, geht die vierte Studie nach (Schmidt/Weißeno 2019). Es überrascht, dass das Wissen keinen Effekt mehr auf die Partizipationsbereitschaft hat. In allen vier Studien wurden jeweils unterschiedliche Skalen zur Partizipation benutzt, um die Phänomene tiefergehend auf Widersprüchlichkeiten oder mögliche Erhebungsfehler zu untersuchen.

Die fünfte Studie von Oberle und Forstmann setzt anders an (2015). 885 Gymnasiast/-innen und Gesamtschüler/-innen der Sek I aus 41 Klassen nah-

men teil. Der Wissenstest beruht auf Faktenfragen. Dieses Wissen hat kleine Effekte (.3/.2) auf sogenannte basale (z. B. Wählen gehen) und weitergehende (z. B. in einer Partei mitarbeiten) Partizipationsbereitschaften, während der Effekt auf die illegalen (z. B. Gebäude besetzen) leicht negativ ist.

Die Ergebnisse insgesamt zeigen, dass sich die große Mehrheit der Schüler/-innen (ca. 90%) bisher kaum politisch beteiligt hat, also beispielsweise weder einer politischen Organisation beigetreten ist noch an einer Demonstration teilgenommen hat oder sich in der Schülermitverwaltung engagiert. Die Minderheit, die sich schon einmal politisch beteiligt hat, verfügt jedoch nicht über mehr Wissen. Dafür äußern diese Schüler/-innen eine höhere Bereitschaft, sich auch in Zukunft politisch aktiv einzubringen, beispielsweise bei Wahlen ihre Stimme abzugeben oder selbst für ein politisches Amt zu kandidieren. Es wird über Partizipation aber offenbar kommuniziert. Denn für die Partizipationsbereitschaft ist bedeutend, wie viel man bereits über Politik weiß. Mehr politisches Wissen geht einher mit einer höheren Bereitschaft, zukünftig am politischen Geschehen teilzunehmen. Es sollte hervorgehoben werden, dass Partizipationserfahrung zumindest bei den Jungen einen Einfluss auf Partizipationsbereitschaft hat. Dass Mädchen trotz geringerer Bereitschaft über mehr Partizipationserfahrung verfügen, ist überraschend und könnte auf den Einfluss weiterer motivationaler Merkmale hindeuten. Das kulturelle Kapital des Elternhauses hat geringe positive Effekte auf die Partizipationsvariablen. Schüler/-innen mit Migrationshintergrund äußern eher weniger Partizipationsbereitschaft.

#### **4. Ausblick**

Da die Partizipationserfahrung keinen Effekt auf das schulische Fachwissen hat, ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass Partizipation zur Aufklärung schulischer Leistung theoretisch oder empirisch beiträgt. Es ist zu berücksichtigen, wie wenig die Schülerinnen und Schüler insgesamt partizipieren. Auch die tentativen Interpretationen, dass die Schüler/-innen altersgemäß noch keine gefestigte Einstellung zu politischer Partizipation haben und sich durchweg positiv zu der von den Lehrkräften oft erwünschten Beteiligung äußern, sollten weiterverfolgt werden.

Für die politikdidaktische Partizipationsforschung stellt sich nach den ernüchternden Ergebnissen die Frage nach dem weiteren Vorgehen. Partizipationsvariablen werden im Regelfall im Selbstbericht erfasst. Dadurch ist die Beeinflussung durch Antwortstile nicht ausgeschlossen. Andererseits unterscheiden sich die Daten mit unterschiedlichen Skalen nicht. Da die Daten

nicht performanznah erfasst sind, sind sie deshalb weniger erklärungskräftig. Außerdem lassen die Querschnittsdesigns keine kausalen Schlussfolgerungen zu. Bislang bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse zur Partizipationserfahrung in den statistischen Analysen entsprechend den Erwartungen nach dem Modell der Politikkompetenz keine belastbaren Zusammenhänge zum schulischen Wissen aufweisen. Eine tentative Interpretation ist, dass die politischen Einstellungen zur Partizipation von den Schüler/-innen als nicht wichtig für den Lernerfolg eingeschätzt werden. Zudem gibt es dazu in einer pluralen Gesellschaft kaum Erfolgserwartungen. Das kommunikative Nachdenken über Partizipation scheint aber – wie im Modell angenommen – einzusetzen, worauf die Effekte des schulbezogenen politischen Wissens auf die Partizipationsbereitschaft hindeuten. Andere Interpretationen erinnern daran, dass die Einstellungen im Kindes- und Jugendalter noch nicht stabil sind.

Die politikdidaktischen Narrative zur Partizipation treffen die unterrichtliche Wirklichkeit offenbar nur eingeschränkt. Hinsichtlich der Partizipation wird hier, aber auch in der internationalen Diskussion zu viel mit Überzeugungen und zu wenig mit Fakten argumentiert. Die Wirkung des Politikunterrichts scheint auch auf anderen Feldern eher bescheiden zu sein (Weißeno 2021). Seit den 1970er Jahren wird in Deutschland über den/die Aktivbürger/-in nachgedacht und sich dieses Bürgerleitbild als *Outcome* des Politikunterrichts gewünscht. Dieses normative Postulat der erwünschten Partizipation ist im Lichte systematisch gewonnener Ergebnisse zu hinterfragen.

Der forschungsmethodische Zugang, Partizipation sowohl rückblickend als Partizipationserfahrung und zukunftsgerichtet als Partizipationsbereitschaft zu betrachten, wurde in den Studien gewählt, um Aussagen zu den Narrativen der Politikdidaktik treffen zu können. Als Ergebnis wird sichtbar, dass ausgeübte Partizipation im Jugendalter nicht weit verbreitet ist und die genannten normativen Annahmen der Politikdidaktik hierzu nicht bestätigt werden können. Es haben sich offenbar aufgrund fehlender politischer Mitwirkungsmöglichkeiten bei den Schüler/-innen noch keine Muster politischer Beteiligung entwickelt. Bislang kann die Partizipationserwartung keine dienende, resultierende oder unterstützende Funktion im Lernprozess einnehmen.

## Literatur

- AHOUR**, Sabine (2021): Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hg.): Die geforderte Mitte. Bonn, S.312–329.

- DETJEN**, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißen, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- GAGEL**, Walter (1986): Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubesinnung. *Gegenwartskunde*, 35(3), S. 289–295.
- GIESECKE**, Hermann (?1972): *Didaktik der politischen Bildung*. München.
- GLOE**, Markus (2020): Spontan, punktuell und vor allem online? Politische Partizipation und Protest Jugendlicher im Netz und die Konsequenzen für die Politische Bildung. In: Szukala, Andrea/Oefering, Tonio (Hg.): *Protest und Partizipation: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baden-Baden, S. 131–144.
- GROBSHÄUSER**, Natalie/Weißen, Georg (2020): Does political participation in adolescence promote knowledge acquisition and active citizenship? *Education, Citizenship and Social Justice*, 16 (2), S. 150–164. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72520-3>.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin (2022): Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In: Weißen, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden.
- HEDTKE**, Reinhold (2020): Interessenbildung statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. In Szukala, Andrea/Oefering, Tonio (Hg.): *Protest und Partizipation: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baden-Baden, S. 69–83.
- KENNER**, Steve/Wohnig, Alexander (2020): Zwischen Anerkennung und Frustration – Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: Szukala, Andrea/Oefering, Tonio (Hg.): *Protest und Partizipation: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Baden-Baden, S. 109–130.
- MANZEL**, Sabine/Weißen, Georg (2017): Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In: Oberle, Monika/Weißen, Georg (Hg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie*. Wiesbaden, S.59–86.
- OBERLE**, Monika/Forstmann, Johanna (2015): Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schüler/-innen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts. In: Oberle, Monika (Hg.): *Die Europäische Union erfolgreich vermitteln*. Wiesbaden, S.81–98.
- OBERLE**, Monika/Eck, Valentin/Weißen, Georg (2008): Metaphern der Politik: Eine Studie zu Politikbildern bei Schülerinnen und Schülern. *Politische Bildung*, 41(4), S. 126–137. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-69290-7>
- PARTETZKE**, Marc/Klee, Andreas (2016): Partizipieren können, wollen und dürfen! In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentin, Christian (Hg.): *Jugend und Politik*. Wiesbaden, S.27–43.
- SCHMIDT**, Anja/Weißen, Georg (2019): Fachinteresse, Selbstwirksamkeit, Partizipationsbereitschaft und politisches Wissen von Oberstufenschüler/-innen. In: Weißen, Georg (Hg.): *Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze*. Wiesbaden, S.195–211.
- SCHMIEDERER**, Rolf (1971): *Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts*. Frankfurt/M.

- SUTOR**, Bernhard (21973): Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn.
- WEISSENO**, Georg (1996): Lernen in der Politik und im Politikunterricht – ein Vergleich von Realerfahrungen in einem Schülerstreik und schulischen Vermittlungsprozessen. In: Politische Bildung, 29(1), 30–41. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73179-4>
- WEISSENO**, Georg (2020): Theorien der Politikdidaktik. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen, S. 495–507. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-76707-6>
- WEISSENO**, Georg (2021): Wirkung und Qualität des Politikunterrichts in Baden-Württemberg. In: Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hg.): Europa in der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 117–140. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/72214>
- WEISSENO**, Georg (2022): Beliefs im Politikunterricht. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_25-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_25-2).
- WEISSENO**, Georg/Landwehr, Barbara (2017): Zum Zusammenhang von politischem Vertrauen, Partizipation und Leistung. In: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 3–17.
- WEISSENO**, Georg/Landwehr Barbara (2018): Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 175–190. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_12)
- WEISSENO**, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell. Bonn. urn:nbn:de:0111-pedocs-120091
- WEISSENO**, Simon/Weißeno, Georg (2021): Political judgement competency among upper secondary-school pupils. Citizenship Teaching and Learning, 16 (1), pp. 7–27. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80951-5>