Die deliberative Demokratietheorie von Jürgen Habermas: ist sie für die Fachdidaktik hilfreich?

Sibylle Reinhardt

1. Politische Bildung ist Bildung für die Demokratie

Demokratie-Lernen ist das Ziel des Politik-Unterrichts und meint eine zweifache Perspektive: Der mündige Bürger und die mündige Bürgerin sind die Individuen im demokratischen System, das selbst wiederum der Demokratie-Kompetenzen seiner Mitglieder bedarf. Denn Demokratie ist kein durch Natur oder durch einen Gott gegebenes System. Böckenförde hat 1967 die große Aufgabe formuliert, die der demokratische Staat seinen Bürgern stellt: „*Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann." (*Kursiv im Original.) (Böckenförde 1967/1976, 60, das sog. Böckenförde-Theorem)

Jürgen Habermas hat dies als „Achillesferse der Demokratie" bezeichnet. „Eine Demokratie kann nicht stabiler sein als der gute Wille und die politische Vernunft ihrer Bürgerinnen." (2017, S. XII). Elementar sei die Erfahrung, „dass jede Generation wieder von vorne anfängt." (S. XI) Deshalb brauche die Demokratie politische Bildung, deren „vornehmste(r) Gegenstand die Demokratie sei, in der wir leben." (a.a.O.) (vgl. auch Reinhardt 2020)

Ein demokratisches politisches System zeichnet sich vor allen anderen Systemen durch die Gleichachtung und Gleichberechtigung seiner Staatsangehörigen aus. Alle haben formal das gleiche Recht auf Teilhabe an den – der Idee nach – gemeinsamen Beschlüssen. Diese Gleichheit ist am greifbarsten im Wahlrecht verkörpert: Alle haben eine und nur eine gleiche Stimme, mit der sie für sich sprechen. Dieses gleiche Recht auf Teilhabe bindet alle Bürger aneinander, weil sie dadurch voneinander abhängig sind. Sie tragen Verantwortung auch für den Zusammenhalt des Ganzen, weil Demokratie auch verspielt werden kann (vgl. Habermas 2022, 89).

Prof. i.R. Dr. Sibylle Reinhardt
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP) 72. Jahrg., Heft 3/2023, S. 373-380 www.budrich-journals.de
https://doi.org/10.3224/gwp.v72i3.11

Mit dem Leitziel der Mündigkeit, das allgemein akzeptiert ist, wird politische Bildung in die Tradition der Aufklärung gestellt (Meyer-Heidemann 2020), die die Selbstverantwortung der Menschen für sich und für andere und für den Zusammenhalt aller betont. Die einzelnen lassen sich als politische Menschen nicht von außen führen und lenken, sondern suchen für sich und gemeinsam mit anderen ihre Position in dieser Gesellschaft und dieser Politik. Der Werte-Kern der Demokratie wird im Grundgesetz formuliert: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt." (GG Art. 1, Abs. 1)

Das Prinzip der Gleichheit steht in Spannung zu gesellschaftlicher Ungleichheit und Differenz (nach Geschlecht, sozialer oder regionaler Herkunft, Lebenslauf, persönlicher Identität, Beruf und Familienstand und vielen anderen denkbaren Merkmalen). Solche Ungleichheiten werden – vereinfachend gegenübergestellt – entweder positiv als Vielfalt und Individualität gewertet oder negativ als Ungerechtigkeiten und Herabsetzungen angeprangert. Wenn ein Zustand als ungerecht oder als unzweckmäßig gesehen wird, kann dies die Forderung nach der Änderung der Rahmenbedingungen, also einer politischen Entscheidung, hervorrufen. Ein solcher Ruf nach Reform löst häufig Konflikte in Gesellschaft und Politik aus, die sich um Interessen, Werte und Identitäten zentrieren können. Habermas führt den „egalitären Universalismus der Gleichberechtigung aller mit dem Individualismus eines jeden Einzelnen" im „Gedanken einer kollektiven Selbstbestimmung" zusammen (Habermas 2022, 20).

2. Normen und Ziele: Diskurs und Deliberation

Politische Bildung ist Bildung für die Demokratie und ist also einer wert-vollen Idee des Zusammenlebens von Individuen verpflichtet. Sicherlich sind verschiedene Demokratie-Theorien geeignet, diesen Ausgangspunkt zu entfalten. Die Diskurs-Theorie von Jürgen Habermas wird hier als zentraler Bezug gewählt, weil sie eine Verbindung zwischen der alltäglichen Verständigung von Subjekten und dem Gesamtsystem gesellschaftlich-politischen Lebens herstellen kann.

2.1 Diskurs

„Diskurs" meint den Vorgang unserer Kommunikation, in dem wir Verständigung und eventuell Einverständnis suchen über Fragen der objektiven Welt (Wahrheit), der Geltung von Normen (Richtigkeit) und der Darstellung subjektiver Identität (Wahrhaftigkeit). Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit werden auch in der alltäglichen Kommunikation unterstellt, denn sonst wären unsere Gespräche und Auseinandersetzungen sinnlos. Wenn wir davon ausgingen, dass das Gegenüber Fakten leugnet, ausbeuten will und unaufrichtig ist, dann würden wir das Gespräch beenden. Der Diskurs unterstellt also die wechselseitige Anerkennung gleicher Würde seiner Teilnehmenden. Natürlich ist diese Unterstellung von Zwanglosigkeit und Kompetenz kontra-faktisch, denn in der Wirklichkeit wird ein Gespräch dem Ideal des Diskurses eher selten entsprechen. Aber wir brauchen die Unterstellung der herrschaftsfreien Kommunikation,

damit unser Reden Sinn macht (vgl. Habermas 1983, 68f.; 2022, 69ff.). Der Grundsatz der Verallgemeinerung ist die Argumentationsregel, die zur Prüfung an inhaltliche Prinzipien oder Grundnormen angelegt werden kann und muss (1983, 103).

Der Diskurs mit seiner kontra-faktischen Unterstellung von Gleichheit und Zwanglosigkeit knüpft an unsere Intuitionen im Alltagsgespräch an und geht von ihnen aus. Wir benötigen für diese Voraussetzung deshalb keinen Glauben an eine Transzendenz oder eine meta-physische Herleitung, weil wir den Diskurs im Leben verankert haben. Moderne Subjekt-Identitäten sind nicht mehr als vorgegebene, durch Traditionen oder Gemeinschaften klar angeleitete Identitäten vorstellbar, sondern nur als subjektiv in Lernprozessen erworbene und selbst verantwortete Konstruktionen des eigenen Selbst. Und auch „die kollektive Identität ist heute nur noch in reflexiver Gestalt denkbar" (Habermas 1976, 116) mit der Vorstellung der gleichen Chancen aller zur Teilnahme an diesen Kommunikationen.

Es wäre naiv, die (idealisierten) Regeln sprachlicher Verständigung umstandslos auf die Ebene gesellschaftlicher (Teil-)Systeme wie Wirtschaft und Staat zu übertragen. Moderne Gesellschaften sind funktional differenziert, die Systeme Wirtschaft und Staat verfahren mit den je eigenen Medien Geld und Macht für ihre Koordination. Diese Handlungsbereiche sind so organisiert, dass ihre Eigenlogiken sich unterscheiden und sie miteinander und auch mit den Ideen einer solidarischen Welt kollidieren können. Ihre Grundlage sind „Kommunikationsmedien, die das Handeln von Verständigungsprozessen abkoppeln und über verallgemeinerte instrumentelle Werte wie Geld und Macht koordinieren" (Habermas 1981, Bd. 1, 458). Sprache als Steuerungsmedium wird ersetzt durch die Zweckrationalitäten von Wirtschaft und Staat. „Sie lösen soziales Handeln von einer über Wertekonsens laufenden Integration und stellen es auf mediengesteuerte Zweckrationalität um." (a.a.O.)

Diese Unterscheidung zwischen verständigungs- und erfolgsorientiertem Handeln macht es möglich, Alltagskommunikation und Handeln in funktionalen Systemen sowohl als „*komplementäre* Entwicklung" als auch als „*gegenläufige* Tendenzen" zu begreifen (a.a.O., 457, Hervorhebung im Original). Die gewaltige Aufgabe, die sich daraus ergibt, ist die Verankerung der systemischen Ordnungen in der Lebenswelt: Diese Verbindung leisten „die Legitimität der Rechtsordnung und die moralisch-praktische Grundlage für verrechtlichte (…) Handlungsbereiche" (a.a.O., 458). So könnte sich eine „neue Balance" der drei Steuerungsmedien Geld, Macht und Solidarität ergeben, bei der sich die „sozialintegrative Gewalt der Solidarität" behaupten und auch eine „Quelle" für „politische Willensbildung" sein kann (Habermas 1985, 158; 1990, 38).

2.2 Deliberation

Politische Willensbildung zielt auf die Herstellung von Entscheidungen für die Regeln des Zusammenlebens. Diese Produktion von Regeln geschieht im Prozess der Gesetzgebung, der deshalb den „Ort der sozialen Integration" bildet (Habermas 1992, 50). Diese soziale Integration über eine geteilte Vorstellung von Allgemeinwohl bleibt nicht auf der abstrakten Ebene der Diskursidee stehen. Sie muss in die konkreten Ebenen der pluralen und also konkurrierenden Lebensentwürfe und in die Fragen

von Machbarkeit, also der Relation von Zwecken/Zielen und Mitteln/Wegen überführt werden. Habermas unterscheidet dafür moralische, ethische und pragmatische Gründe.

Der Hintergrundkonsens für politische Auseinandersetzungen ist die Orientierung am moralischen Grundsatz der Gerechtigkeit, der Verallgemeinerungsfähigkeit von Interessen. Dieser Basis-Konsens „vermeidet, im Streit konkurrierender Lebensformen und Weltanschauungen Partei zu ergreifen". Die Konflikte um „Fragen des guten Lebens" (Habermas 1992, 83) müssen akzeptiert und friedlich und achtungsvoll ausgetragen werden, wofür der Basis-Konsens steht. Diese Fragen der Lebenspläne und konkreten Selbstverständnisse werden von den Menschen häufig vor dem Hintergrund von Traditionen und Zugehörigkeiten beantwortet. Eine moderne pluralistische Gesellschaft achtet die – häufig konfligierenden – Entwürfe und ihre Herkünfte, solange sie nicht den Zusammenhang des Ganzen gefährden.

Das Demokratieprinzip bedeutet die Formulierung von Handlungsnormen in Rechtsform, die „mit Hilfe pragmatischer, ethisch-politischer und moralischer Gründe" (Habermas 1992, 139) gerechtfertigt werden können. „Diese Argumentationsregeln operationalisieren sozusagen das Diskursprinzip." (140) Sehr hilfreich ist dabei die Unterscheidung moralischer Gründe von ihrer Anwendung auf konkrete Lebenszusammenhänge: „Das Moralprinzip wird in Anwendungsdiskursen durch einen Grundsatz der Angemessenheit ergänzt." (140) „Deshalb liegt das Demokratieprinzip auf einer *anderen Ebene* als das Moralprinzip." (141, vgl. auch 147) Eine bedeutsame Konsequenz dieser Unterscheidung moralischer, ethisch-politischer und pragmatischer Gründe ist der Verzicht auf moralische Kurzschlüsse, wonach verallgemeinerungsfähige moralische Überzeugungen sich unbedingt durchsetzen lassen müssen, ohne dass das von allen geteilte und zu teilende Zukunftsziel (Beispiel: Die Klimakatastrophe abwenden) mit den Lebensinteressen jetzt Betroffener vermittelt werden müsste (Beispiel: Fridays For Future, vgl. Reinhardt 2019a).

Pluralismus und seine Anerkenntnis machen Vorstellungen einer „Entität" des Volkes und seiner Repräsentation unmöglich, betont Habermas (1992, 228). Vielmehr geht es um die „Verkoppelung der institutionalisierten Meinungs- und Willensbildung mit der informellen Meinungsbildung in kulturell mobilisierten Öffentlichkeiten". Diese Verbindung demokratischer Öffentlichkeiten in die Beschlüsse „*demokratisch verfahrender* und *politisch verantwortlicher* Gesetzgebungskörperschaften" (228) hält den Pluralismus von Interessen und Überzeugungen nicht nur aufrecht, sondern erkennt ihn an und „entfesselt" (a.a.O.) ihn. Das bedeutet, dass Mehrheitsentscheidungen auch revidierbar sind und dass sie häufig Kompromisse darstellen. Die Diskurs-Orientierung verleiht den „politischen Auseinandersetzungen (…) einen grundsätzlich *agonalen* Charakter. Wer argumentiert, widerspricht." (Habermas 2022, 25)

Die Diskurstheorie ergibt durch Differenzierungen und Konkretisierungen den „Modus deliberativer Politik". In diesem Modus bezieht demokratische Willensbildung ihre Legitimation aus jenen „Verfahren, die im Prozeß der Beratung die besseren Argumente zum Zuge kommen lassen" (Habermas 1992, 339, vgl. auch 343-345, 369, 389). Ebenso wie bei der Betrachtung der idealen Voraussetzungen für die Alltagskommunikation erlangen wir auch hier für den Bereich demokratischer staatlicher

Politik eine sowohl utopische als auch wirklichkeitstaugliche, also nicht weltfremde Vorstellung unseres Zusammenlebens.

Die Demokratietheorie deliberativer Politik ist geeignet, den Bemühungen um politische Bildung für die Demokratie eine theoretische Begründung zu geben. Dazu gehört auch die Möglichkeit der Kritik am Bestehenden, da der Sinn von Institutionen normativ entziffert worden ist (Habermas 1990, 42 f.). Die deliberative Demokratietheorie kann aber auch eine praktische Richtschnur besorgen, weil sie das Handeln im Unterricht mit utopischer Energie und Kritik leiten kann.

3 Kompetenzen

Eine pluralistische Gesellschaft erringt ihre Integration nur über den zivilisierten Streit mit dem Ergebnis von Entscheidungen. Die pluralistische Demokratie braucht und verkörpert eine konstruktive Dialektik von Konflikt und Konsens (vgl. auch Rosanvallon 2013, 21, 202, 277), denn totaler Konflikt würde alles zerstören und totaler Konsens würde jeden Wandel verhindern. Verantwortliche Teilhabe an demokratischer Politik verlangt von den Partizipierenden anspruchsvolle Kompetenzen. Fünf Kompetenzen können in einer kurzen Formulierung die Aufgabe des Demokratie-Lernens beschreiben (ausführlicher Reinhardt 2022, 20-25):

1. Konfliktfähigkeit zielt auf die Dialektik von Konflikt und Konsens und ist wohl die zentrale Kompetenz.
2. Perspektivenübernahme (Rollenübernahme-Fähigkeit) zielt auf die Multiperspektivität demokratischer Verhandlungen und ihr Zusammengehen.
3. Sozialwissenschaftliches Analysieren bezieht Fachliches und die Fachwissenschaften in die Bürgerrolle mit ein.
4. Politisch-moralische Urteilsfähigkeit erfasst den Unterschied von moralischen und politischen Urteilen und bezieht sie aufeinander.
5. Partizipation bzw. (politische) Handlungsfähigkeit findet sowohl im sozialen Nahraum als auch in Institutionen sowie in Teil- und Gesamtsystemen statt.

Diese fünf Kompetenzen buchstabieren das allseits anerkannte Bildungsziel der „Mündigkeit“ aus (vgl. Meyer-Heidemann 2020). Mündig sein bedeutet, wörtlich und übertragen verstanden, den Gebrauch der eigenen Stimme in der und für die Demokratie. Der Wertegehalt von Demokratie beinhaltet den selbst bestimmten und verantworteten Beitrag des Subjekts zum Ganzen. Diese eigene Stimme integriert im Verlauf der individuellen politischen Bildung zunehmend: Ausgehend vom eigenen Leben und Wohlergehen werden allmählich andere und ihre Situationen berücksichtigt sowie die Regeln des Zusammenlebens. Anschließend werden viele weitere Individuen und auch Institutionen einbezogen und schließlich womöglich (gedanklich) alle anderen und hoch-komplexe Systeme und ihre Strukturen. Diese Abstraktion des Denkens und diese Ausweitung und Verallgemeinerung der Perspektive ist die ideale und idealtypische Entwicklung für die Entfaltung politischer Identität (Reinhardt 2022, 181-186).

4. Diskurs im Unterricht?

In der Fachdidaktik Politik ist das Gespräch als Handlungsform im Unterricht immer schon behandelt worden (vgl. Massing 2022, Reinhardt 2000, Richter 2000). Unterrichtserfahrungen und -beobachtungen wurden mit Kategorien wie offen/geschlossen oder gelenkt/frei geschildert. Die Grundvorstellung ist in praktischer und normativer Hinsicht: *„Unterrichtsgespräch ist eine impulsgesteuerte und breitrahmig strukturierte Kommunikationsform, in der die Lernenden selbsttätig, kooperativ und ertragreich einen Gegenstand (…) im Medium des sprachlichen Austauschs bearbeiten. Dieses Unterrichtsgespräch ist zugleich strukturiert und offen (der Widerspruch ist pädagogisch konstitutiv) (…)." (Reinhardt 2000, 199).*

Je nach Rahmung im Unterricht sehen wir unterschiedliches Sprechen: Die Aktivität der Lernenden ist im kleinschrittig entwickelnden Unterricht, dessen Fortgang durch Lehrende oder Material engmaschig gesteuert wird, weniger selbstbestimmt als z.B. im Planspiel mit Rollenvorgaben oder in der gemeinsamen Reflexion auf den gemeinsamen Unterricht.

Die Erforschung des Sprechens im Unterricht hat in den vergangenen Jahren qualitative und quantitative Methoden genutzt. Dabei zeigte sich, dass ein diskursivstreitiger Unterricht zu einem aktuellen Konflikt am ehesten zur demokratischen Politik führte und die Kompetenz der Konfliktfähigkeit förderte (Thormann 2012 a+b mit der dokumentarischen Methode). Videographierte argumentative Lehr-/Lernprozesse im Politikunterricht hat Gronostay (2019a+b) transkribiert, sequentiell ausgewertet und quantitativ verarbeitet. Das Diskussionsformat war wichtig: Mit zunehmendem Wettbewerbscharakter nahm die Verwendung integrativer Sprechakte ab. Das heißt also, dass die Diskursqualität des Verhandelns einen Unterschied macht bzw. durch Konkurrenz in der Interaktion gemindert wird. Weiterhin zeigte sich, dass Argumentationstraining für Unterrichtsprozesse förderlich sein kann, die sich am Maßstab des Beutelsbacher Konsenses und diskursiver Unterrichtsgestaltung orientieren.

Petrik (2021) wertet die Kommunikation in einer Politikstunde zu „Wahlen" mit der fachdidaktischen Argumentationsanalyse aus. „Wer argumentiert, versucht strittige Aussagen plausibel mit unstrittigen Aussagen zu verknüpfen. Dieses kommunikative Wunder der *Begründung* macht Argumentation zur zentralen *demokratischen Kulturtechnik* von Wissenschaft, Politik und Lebenswelt." (S. 189) Es zeigt sich, dass das Ziel der Stunde, Konflikt- und Urteilsfähigkeit zu fördern, nicht erreicht wird. Daraus folgt fachdidaktischer Rat für den Unterricht.

Auch das Sprechen von Schülerinnen und Schülern über ihren Unterricht betont die Bedeutung diskursiver Prozesse für ein offenes Unterrichtsklima (Hahn-Laudenberg 2019). Die ICCS-Studie 2016 und ihr NRW-Teil setzten eine lange bewährte Skala zum offenen Unterrichtsklima ein und ermittelten: Auch innerhalb derselben Klasse gibt es unterschiedliche Einschätzungen, wenn auch die geteilte Wahrnehmung relevant ist. Politisch brisant ist das Ergebnis, dass in sozio-ökonomisch günstigen Kontexten die Wahrnehmung des Unterrichtsklimas mit diskursiven Elementen spürbar positiver war. War der Unterricht entsprechend diskursiver? Falls ja – warum? Wie lässt sich das Sprechen im Unterricht anderer Milieus, Schichten, Kontexte in Richtung Offenheit und Kontroversität fördern?

Inzwischen verknüpft die Diskussion um sprachsensiblen Unterricht unterschiedliche Fächer. Für den sprachsensiblen Politikunterricht werden ebenfalls Konflikt und Kontroverse als Spezifika des Faches herangezogen, so dass sich auch hier der Bezug zum Diskurs zeigt (Neuhof/Girnus 2020).

Schon 2003 hat Watermann in einer Meta-Analyse empirischer Forschungen den wahrscheinlich positiven Einfluss des diskursiven Unterrichtsstils der Lehrkraft auf Wissen und demokratische Einstellungen der Lernenden gesehen (vgl. auch Reinhardt 2022, 67-72, zur Sachsen-Anhalt-Studie). Vor einigen Jahren hebt erneut ein Fazit empirischer Forschungen diesen Zusammenhang hervor (Schmid/Watermann 2018).

In dem oben erwähnten Interview wird Jürgen Habermas nach Grundsätzen für schulische politische Bildung gefragt. Er betont in seiner vorsichtigen Antwort (S. XV) die Bedeutung der „Lebenswelt" der Lernenden. Sie müsse vom Staat als funktional spezifischem System unterschieden werden. Es gehe darum, „die heranwachsenden Bürgerinnen an die *Bürde der Politik* zu gewöhnen." (kursiv im Original)

Hiermit wird das sog. Brückenproblem, eine Standardbeobachtung der Fachdidaktik Politik, angesprochen (z.B. May/Partetzke 2023, 168). Als fachdidaktischen Grundsatz können wir diesen (metaphorischen) Bau einer Brücke zwischen Lebenswelt und System in allen Konzeptionen/Prinzipien für den politischen Unterricht beobachten (a.a.O., 117-131).

Fazit

Die Demokratie-Theorie von Jürgen Habermas könnte das theoretische fachdidaktische Denken, die praktische Entwicklung von Unterricht und die empirische Forschung zu Gesprächsformaten integrieren, indem „Diskurs/Deliberation" als Bezug expliziert würde. [1] Womöglich würden auch Hypothesen, Operationalisierungen und Forschungsschritte angeregt. Dabei ginge es nicht um die empirische Erforschung der Demokratietheorie, aber um ihre Nutzung für Fachdidaktik, die damit ihre notwendige normative Dimension ausweisen und verfolgen könnte.

Anmerkung

1 Tilman Grammes hat in seiner „Kommunikativen Fachdidaktik" 1998 „Unterricht als Diskursform" benannt und hat Diskurs als „Schlüsselmetapher" für die Theorie der Fachdidaktik angeregt (S. 95-99).

Literatur

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: ders.: Staat – Gesellschaft – Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 40-64 (zuerst 1967)

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Opladen: Leske+Budrich

Gronostay, Dorothee (2019a): Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie. Wiesbaden: Springer VS

Gronostay, Dorothee (2019b): „Dafür argumentieren, obwohl ich selbst dagegen bin?" Effekte zugeordneter Diskussionspositionen auf die Beteiligung und die persönliche Position der Schüler/innen. In: Lotz/Pohl (Hrsg.), S. 159-168

Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied: Luchterhand. (s. auch 1990)
Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Habermas, Jürgen (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Habermas, Jürgen (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit – Neuauflage mit einem neuen Vorwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Habermas, Jürgen (2017): Vorwortinterview mit Dirk Lange und Volker Reinhardt. In: Lange, Dirk/ Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bände 1 + 2, jeweils S. XI-XV.
Habermas, Jürgen (2022): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin: Suhrkamp
Hahn-Laudenberg, Katrin (2019): Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede bei der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas. In: Lotz/Pohl (Hrsg.), S. 169-177
Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.)(2000): Methoden und Arbeitstechniken. Band 3 Lexikon der politischen Bildung (Hrsg.: Georg Weißeno). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hrsg.)(2019): Gesellschaft im Wandel. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag
Massing, Peter (2020): In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung. in: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. 5. Vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 450-457
May, Michael/Partetzke, Marc (2023): Einführung in die Politikdidaktik. Frankfurt: Wochenschau Verlag
Meyer-Heidemann, Christian (2020): Mündigkeit. in: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/ Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 156-158
Neuhof, Julia/Girnus, Luisa (2020): Sprachbildung im Fach Politische Bildung – ein unbespieltes Feld? In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Handlungsfelder politischer Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 109-121
Petrik, Andreas (2021): Fachdidaktische Argumentationsanalyse: Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung. In: Petrik, Andreas/Jahr, David/Hempel, Christopher (Hrsg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Frankfurt/M., S. 189-220
Reinhardt, Sibylle (2000): Unterrichtsgespräch. In: Kuhn/Massing (Hrsg.), S. 198-201
Reinhardt, Sibylle (2019): Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 2, S. 159-162
Reinhardt, Sibylle (2020): Politische Bildung für die Demokratie. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), H 2, S. 203-214
Reinhardt, Sibylle (2022): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen (10. Auflage)
Richter, Dagmar (2000): Diskursive Verständigung. In: Kuhn/Massing (Hrsg.), S. 24-25
Rosanvallon, Pierre (2013): Demokratische Legitimität. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Schmid, Christine/Watermann, Rainer (2018): Demokratische Bildung. in: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1133-1153
Thormann, Sabine (2012a): Gelingt der politische Diskurs? Eine empirisch-qualitative Untersuchung im Oberstufenunterricht. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, H. 1, S. 109-121
Thormann, Sabine (2012b): Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements im Gymnasium. Wiesbaden: Springer VS
Watermann, Rainer (2003): Diskkursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4, S. 356-370