

John-Wesley Löwen
Universität Bielefeld
Sommersemester 2004

Zwischen Selbstentfaltung und Demokratiekompetenz.
Ein kritisches Bürgerleitbild der politischen Bildung

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	2-3
2. Politische Partizipation und Wertewandel	3-9
2.1. Demokratieakzeptanz und konventionelle Partizipation	3-6
2.2. Wertewandel und unkonventionelle Partizipation	6-9
3. Bürgerleitbilder der politischen Bildung	9-15
3.1. Funktionale Bürgerleitbilder	10-13
3.2. Kritisches Bürgerleitbild	14-15
4. Schlussfolgerung	15-17
5. Literaturverzeichnis	18-20

1. Einleitung

Das Allensbacher Institut stellte 1992 auf der Grundlage von Untersuchungen die Frage: „Wieviel Politikverachtung verträgt ein Staat?“ Im genannten Artikel konstatiert die Autorin eine überwiegend negative Einstellung der Bürger gegenüber der Politik, die sich schon seit dem Ende der siebziger Jahre beobachten lässt. Die Stigmatisierung und das wachsende Misstrauen gegenüber der Politik führen zu einem Rückgang des politischen Engagements der Bürger, der sich unter anderem an der niedrigen Wahlbeteiligung und der abnehmenden Parteienarbeit ausdrückt.¹ Dass sich eine allgemeine Politikverdrossenheit ausbreitet, ist eine Behauptung, die häufig in Diskursen über das politische Verhalten der Bürger in Deutschland auftaucht und oft schwingt in diesen Behauptungen ein besorgter Unterton mit. Denn die freiwillige Partizipation der Bürger ist die Bedingung für eine funktionierende Demokratie und die zukünftige Gestaltung der Demokratie erscheint aufgrund mangelnder politischer Partizipation der Bürger mehr als ungewiss.

Die Ursachenforschung greift natürlich zu kurz, wenn man das beobachtbare politische Verhalten nur auf die negative Stigmatisierung der Politik als ein „schmutziges Geschäft“ zurückführt. Es muss vielmehr untersucht werden, was sich auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene verändert hat und wie sich diese Veränderungen auf die Politik und das politische Verhalten der Bürger auswirkt. Darüber hinaus muss sich die Politikwissenschaft mit den möglichen Konsequenzen für die Demokratie auseinandersetzen. Für die Wissenschaft der politischen Bildung drängen sich Fragen auf, die zwar nicht neu sind, aber in einem neuen Kontext gestellt werden müssen: Welche Aufgaben, Funktionen und Möglichkeiten hat die politische Bildung in Bezug auf die Demokratie? Wie ist das Bürgerleitbild definiert? Wie kann das angestrebte Leitbild erreicht werden? Im Zusammenhang mit der „gesellschaftlichen Umbruchs- und Übergangssituation“² müssen diese Fragen neu beantwortet werden.

Diese Arbeit wird sich mit der Frage nach dem Bürgerleitbild auseinandersetzen. Vorab soll jedoch erst das politische Verhalten der Bürger in Deutschland – besonders das politische Interesse und Engagement der Jugendlichen – näher untersucht

¹ Köcher, R.: Wieviel Politikverachtung verträgt ein Staat? in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 11. Juni 1992, S. 5.

² Sander führt die Bezeichnung Umbruchs- und Übergangsgesellschaft in seinem Aufsatz noch näher aus, indem er diese Entwicklung mit den Begriffen Informations- und Dienstleistungsgesellschaft, Mediengesellschaft, posttraditionelle Gesellschaft, Europäisierung und Globalisierung charakterisiert. Vgl. Sander, W.: Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45 (2002), S. 37f.

werden. Dabei geht es vorrangig um eine detaillierte Charakterisierung des politischen Verhaltens und somit um eine Überprüfung der angeblichen Politikverdrossenheit. Eine genauere Untersuchung der Ursachen für das beobachtete Verhalten wird absichtlich ausgeblendet, da sich diese Arbeit schwerpunktmäßig mit dem Bürgerleitbild in der politischen Bildung beschäftigt und die Darstellung des politischen Verhaltens somit als empirisch gestützte Ausgangslage für die Diskussion um das Bürgerleitbild verstanden wird.

2. Politische Partizipation und Wertewandel

Fragt man nach den Voraussetzungen der Demokratie, so kann man theoretisch zwei Bereiche, die beide entscheidend für die Demokratie sind, voneinander unterscheiden. Einerseits basiert das demokratische Herrschaftssystem auf den Prinzipien der Partizipation und des Engagements seiner Bürger. Der auf der freiheitlichen Verfassung basierende Staat bliebe eine „leere Form“, würden sich die Bürger dieses Staates nicht engagieren und sich für eine demokratische Ordnung einsetzen. So gesehen muss die Demokratie permanent „erhalten und ausgestaltet werden“,³ was aber nicht bedeutet, dass sich jeder Bürger permanent für die Erhaltung der Demokratie einsetzt. Andererseits ist die Demokratie zustimmungs- und somit begründungspflichtig. Sie muss ihre Legitimität unter Beweis stellen um die Zustimmung ihrer Mitglieder zu gewinnen.

Die Demokratie ist somit als ein politisches Herrschaftssystem zu verstehen, das, um zu bestehen, von seinen Mitgliedern Akzeptanz erfahren muss, die sich etwa durch die Meinung und Einstellung in Bezug auf die demokratische Ordnung und Institutionen messen lässt.⁴

2.1. Demokratieakzeptanz und konventionelle Partizipation

Nach einer mehr als fünfzigjährigen Erfahrung mit der Demokratie und den Erinnerungen an das Dritte Reich trifft die Demokratie in Deutschland auf eine breite Akzeptanz. Der Prozess der Demokratieakzeptanz kann als abgeschlossen betrachtet werden, was aber nicht bedeutet, dass die Akzeptanz zum Selbstläufer wird. Normen, Werte und Institutionen, die als wichtige Bestandteile einer Demokratie gelten, wer-

³ Massing, P.: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung, in: Breit, G. / Ders. (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürger in die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 81f.

⁴ Vgl. Glaab, M. / Kießling, A.: Legitimation und Partizipation, in: Korte, K. / Weidenfeld, W. (Hrsg.): Deutschland – Trendbuch. Fakten und Orientierungen, Bonn 2001, S. 571f.

den von der Bevölkerung befürwortet.⁵ Die letzte Shell-Studie zeigt, dass die demokratische Werte und Normen, wie etwa die Meinungsfreiheit, Demonstrationsfreiheit, Opposition und Kompromissbereitschaft auch bei Jugendlichen⁶ als wichtig erachtet werden.⁷ Darüber hinaus wird die Demokratie von einer großen Mehrheit der Befragten als eine gute Staatsform gesehen, die durch kein alternatives Gesellschaftssystem ersetzbar erscheint.⁸

Die recht positive Einstellung der Bürger gegenüber der Demokratie ändert sich jedoch, wenn man die von den Bürgern wahrgenommene Funktionsfähigkeit und Leistung der Demokratie in Betracht zieht. Hier wird deutlich, dass im Jahr 2000 nur ca. 50% der Befragten mit der Demokratie zufrieden waren. Die Unzufriedenheit mit der Demokratie wird auch durch den Mangel an Vertrauen, das den Institutionen der etablierten Politik – politische Parteien, Bundestag und Bundesregierung – entgegen gebracht wird, bestätigt. Das erhebliche Misstrauen gegenüber der etablierten Politik erwächst unter anderem aus der Wahrnehmung der Bürger, dass ihre Bedürfnisse und Interessen von der Politik nicht erwartungsgemäß beachtet werden; und man liegt wohl nicht falsch in der Annahme, dass sich diese Diskrepanz vergrößert, je komplexer und verwobener das politische System wird. Daraus resultiert aber kein Misstrauen gegenüber dem Politischen im Allgemeinen, denn es lässt sich beobachten, dass alternative Politikbereiche, wie etwa Bürgerinitiativen oder Greenpeace, auf ein hohes Maß an Vertrauen bei den Bürgern stoßen.⁹ Auch sollte die hier dargestellte Unzufriedenheit mit der Demokratie nicht zu dem Fehlschluss verleiten, dass daraus zwangsläufig eine Ablehnung der Demokratie hervorgeht.

Damit die Demokratie von Dauer ist, bedarf es der politischen Partizipation der Bürger, die wiederum aus dem politischen Interesse resultiert. In diesem Sinne kann politisches Interesse bei Jugendlichen als eine notwendige Vorstufe für ein aktives

⁵ Vgl. Glaab, Legitimation, S. 572f.

⁶ Jugendlicher wird hier im Sinne der Shell-Studie verstanden, wonach die jugendliche Lebensphase mit dem 12. Lebensjahr beginnt und mit dem 25. Lebensjahr endet. Vgl. Hurrelmann, K, u.a.: Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt a.M. 2002, S. 31f.

⁷ Vgl. Schneekloth, U.: Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt a.M. 2002, S. 108f.

⁸ Vgl. Schneekloth, Demokratie, S. 100ff.

⁹ Vgl. Gaiser, W./ u.a.: Jugend und Politik. Entwicklungen in den 90er-Jahren, in: Politische Bildung, Jg. 34 (2001), H. 4, S. 44ff; Gille, M. / u.a.: Politische Orientierungen, Werthaltungen und die Partizipation Jugendlicher. Veränderungen und Trends in den 90er Jahren, in: Palentien, C. / Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied 1997, S. 155ff.

politisches Engagement gesehen werden. Im Jahr 2002 bezeichneten sich 34% der befragten Jugendlichen als politisch interessiert und 30% als gar nicht interessiert.¹⁰ Auch wenn es sich hierbei um einen Trend handelt, der sich schon seit Anfang der 90er Jahre beobachten lässt, muss man diese Erhebungen in mancherlei Hinsicht relativieren. Einerseits ist davon auszugehen, dass Politik und politisches Interesse von den Befragten jeweils unterschiedlich interpretiert werden kann. Andererseits steht das Interesse an Politik in Konkurrenz mit anderen Lebensbereichen, wie Freizeit, Freunde oder Familie, und kann somit je nach Lebensphase von den Betroffenen unterschiedlich bewertet werden.¹¹ Politisches Interesse zu messen, wird aufgrund dieser Bedenken zu einem schwierigen Unterfangen und Erhebungen können demzufolge nicht als absolute Werte verstanden werden, sondern nur als eine allgemeine Tendenz. Unter entsprechenden Vorbehalten lässt sich zwischen dem politischen Interesse und der Bildung eine Korrelation nachweisen, wonach der Anteil der politisch Interessierten mit dem Bildungsniveau steigt.¹²

Es ist nicht so einfach zwischen politischem Interesse und politischer Partizipation zu unterscheiden, denn auch ein politisch Interessierter, der sich informiert, um sich ein eigenes Urteil zu bilden, kann als politisch engagierte Person gesehen werden. Allgemein wird politische Partizipation als ein „auf kollektive Ziele hin orientiertes soziales Verhalten, das in einem komplexen Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppeneinbindungen und individuellen Merkmalen zustande kommt“,¹³ definiert. Aus pragmatischen Gründen soll hier zwischen konventioneller und unkonventioneller politischer Partizipation unterschieden werden. Die konventionelle Partizipation findet institutionenbezogen, wie etwa durch Wahlbeteiligung und Parteizugehörigkeit, statt und die unkonventionelle Partizipation eher situativ und sporadisch, wie etwa durch Protestaktionen und Demonstrationen.¹⁴ Die steigende Anzahl der Nichtwähler, die geringe Identifikation mit einer Partei und das damit einhergehende Wechselwählerverhalten sind Indikatoren, die verdeutlichen, dass die institutionenbezogene, politische Partizipation der

¹⁰ Vgl. Schneekloth, Demokratie, S. 92.

¹¹ Vgl. Gaiser, Jugend und Politik, S. 38ff.

¹² Vgl. ebd., S. 40ff; Gille, Politische Orientierung, S. 154ff; Schneekloth, Demokratie, S. 92ff.

¹³ Kaase zit. n. Gaiser, W / de Rijke, J. : Partizipation und politisches Engagement, in : Gille, M / Krüger, W. (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierung der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen 2000, S. 269.

¹⁴ Vgl. Glaab, Legitimation, S. 575ff.

Bürger nachlässt.¹⁵ Diese Entwicklung hat in der jüngsten Vergangenheit bei vielen Beobachtern Besorgnis hinsichtlich der Zukunft der Demokratie hervorgerufen und der Begriff der Politikverdrossenheit wurde zu einem neuen Schlagwort. Klages bewertet die Abwendung des Bürgers von der konventionellen Politik jedoch nicht als Politikverdrossenheit, sondern als eine Konsequenz der „Wertewandeldynamik“,¹⁶ die im nächsten Abschnitt noch näher zu erläutern sein wird. Auch Hurrelmann, der bei den Jugendlichen eine ähnliche Distanz zum konventionellen Engagement nachweist, behauptet, dass man bei dieser Bevölkerungsgruppe von keiner Politikverdrossenheit sprechen kann, wohl aber von einer „Politiker- und Parteienverdrossenheit“.¹⁷

2.2. Wertewandel und unkonventionelle Partizipation

Um eine Erklärung für die rückläufige konventionelle Partizipation zu finden wird in der Literatur auf den Wertewandel verwiesen, der sich über die letzten Jahrzehnte in den modernen Gesellschaften beobachten lässt. Werte werden als „individuelle Vorstellungen davon, was erstrebenswert“ ist, verstanden und gelten somit als „Anhaltspunkt“ und Orientierung für das menschliche Verhalten.¹⁸ Der Wertewandel wird bezüglich des veränderten politischen Engagements als ein wichtiger Erklärungsfaktor gesehen, denn er verdeutlicht die Verhaltensdispositionen und Orientierungsmuster der Bürger.

In der empirischen Werteforschung gibt es nach Hepp drei Erklärungsansätze, die allesamt einen Wertewandel konstatieren, diesen aber unterschiedlich charakterisieren und interpretieren. Die „kulturpessimistische These“ spricht von einem Werteverfall, der sich in der Infragestellung von Autoritäten, einem abnehmenden Gemeinschaftsinn sowie der sinkenden Bereitschaft zum politischen Engagement äußert. Die „Postmaterialismustheorie“ interpretiert den Wertewandel optimistischer und versteht ihn als eine eindimensionale Entwicklung, bei der materialistische Werte, wie etwa Wirtschaft und Wohlstand, zunehmend in den Hintergrund treten und von postmaterialistischen Werten, wie Respekt, Umweltschutz und Mitbestimmung, ersetzt werden und die Bereitschaft zum Engagement steigern. Den beiden genannten Erklärungsansätzen steht Klages mehrdimensionaler Ansatz gegenüber, der den Wer-

¹⁵ Vgl. ebd; Klages, H.: Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandels-gesellschaft, Frankfurt/Main 1993, S. 140.

¹⁶ Vgl. Klages, Traditionsbruch, S. 146ff.

¹⁷ Hurrelmann, Generation von Egotaktikern, S. 43.

¹⁸ Deutsche Shell zit. n. Schiele, S.: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten, in: Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 1f.

tewandel als eine ambivalente Entwicklung interpretiert, die sowohl Risiken als auch Chancen mit sich bringt.¹⁹

Klages Ansatz besticht vor allem durch seine Offenheit bezüglich der Richtung der Werteentwicklung, die er mit der viel zitierten Formel „von Pflicht- und Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltungswerten“²⁰ beschreibt. Dabei substituieren sich die Wertegruppen Pflicht- und Akzeptanzwerte, wie Gehorsam, Ordnung und Pflichterfüllung auf der einen Seite und Selbstentfaltungswerte, wie Selbständigkeit und Ungebundenheit auf der anderen Seite nicht zwangsläufig. Die Koexistenz der beiden Wertegruppen wird besonders beim „aktiven Realisten“ deutlich, der nicht nur die geltenden Regeln und Normen akzeptiert, sondern sich auch für seine individuelle Rechte und Interessen einsetzt. Dieser Typus, der etwa 30% der deutschen Bevölkerung ausmacht, kann sich einer Autorität fügen, sich aber auch für gesellschaftliche Belange engagieren. Er ist leistungsbereit und scheut keine Verantwortung und kann insgesamt als ein für die Demokratie konstruktiver Bürger gesehen werden. Demgegenüber steht der „Hedomat“, der etwa 14% der Bevölkerung ausmacht und besonders unter den jüngeren Leuten anzutreffen ist und sich durch sein starkes materielles Interesse und geringes gesellschaftliches Engagement charakterisiert. Er ist geradezu auf seine privaten Interessen fixiert und steht dem öffentlichen Leben indifferent gegenüber.²¹ Weiter ist der „ordnungsliebende Konventionalist“ zu nennen, der sich angepasst und passiv verhält und nur an öffentlichen Fragen interessiert ist, wenn er die Ordnung und die materielle Sicherheit in Gefahr sieht. Dieser Typ, der auf etwa 16% der Bevölkerung zutrifft, ist hauptsächlich bei älteren Menschen vorzufinden und verhält sich im Politischen eher konservativ.²²

Auch wenn hier nicht alle Wertetypen benannt und ausführlich beschreiben werden, wird aus der kurzen Darstellung doch deutlich, dass der Wertewandel bislang ein breites Spektrum an Entwicklungen zulässt und man von keiner linearen Entwicklung sprechen kann. Die Bezeichnung Selbstentfaltungswerte bedeutet nicht,

¹⁹ Vgl. Hepp, G.F.: Wertewandel und bürgerliches Engagement – Perspektiven für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B29 (2001), S. 31f; Gille, M.: Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung, in: Dies. / Krüger, W. (Hrsg.): Unzufriedene Demokratien. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen 2000, S. 148ff.

²⁰ Klages, Traditionsbruch, S. 26.

²¹ Vgl. ebd., S. 34f. Klages Ansatz basiert auf empirischem Material aus den 80er Jahren, doch konnten seine Thesen durch aktuelle Daten bestätigt werden. Vgl. Gille, Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung, S. 149ff.

²² Vgl. Gille, Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung, S. 149; Hepp, G.F.: Wertewandel – eine Herausforderung für die politische Bildung, in: Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 127ff.

dass individualistisch-hedonistische Ziele das Engagement für gesellschaftliche Probleme verdrängen. Vielmehr lässt sich empirisch nachweisen, dass es viele individualistische Gründe – Spaß haben, Leute kennen lernen oder eigene Fähigkeiten und Kenntnisse einbringen und ausweiten – gibt, die zum Wachstum des bürgerlichen Engagements beitragen.²³ Bezüglich des politischen Interesses in der Bevölkerung kann man davon ausgehen, dass es nach wie vor vorhanden ist, sich jedoch nicht aus einem Pflichtbewusstsein als Bürger ergibt, sondern vielmehr aufgrund der unmittelbaren Betroffenheit als Privatperson. Durch den Wertewandel hat sich beim Bürger ein „bürgerliches Selbstbewusstsein“ entwickelt, das dem Staat distanziert und nüchtern gegenüber steht. Der Bürger dieses Typs weiß um seine existentielle Abhängigkeit vom Staat und wird sich für ihn engagieren, sofern er persönlich von der Sinnhaftigkeit eines entsprechenden Engagements überzeugt ist.²⁴

Im vorigen Abschnitt wurde festgestellt, dass die konventionelle politische Partizipation rückläufig ist, von einer Politikverdrossenheit aber keine Rede sein kann. Diese Behauptung wird stichhaltig, wenn man den Begriff der politischen Partizipation ausweitet und unkonventionelle Formen der politischen Beteiligungen in die Betrachtung einbezieht. Gerade der Exkurs über den Wertewandel lässt erkennen, dass die politische Verhaltensdisposition der Bürger vom Eigeninteresse und der Selbstentfaltung bestimmt wird. Demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass die institutionenbezogene, politische Partizipation nachlässt und nunmehr sporadisch und problemorientiert stattfindet, wie das Wechselwählerverhalten²⁵ und die Protestaktionen lehren.²⁶ Die unkonventionelle, politische Partizipation trifft besonders bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf breite Zustimmung. So zeigen die Daten des DJI-Jugendsurveys aus den Jahren 1992 und 1997, dass sich 78% an einer Unterschriftensammlung und 61% Prozent an genehmigten Demonstrationen teilnehmen würden. Auch die Zustimmung zu informellen Gruppierungen, wie Friedensinitiativen, Umweltschutzgruppen und Menschenrechtsgruppen, ist groß. Aufschlussreich sind die Erhebungen aber auch hinsichtlich der Bereitschaft zur Wahlbeteiligung, die bei über 90% liegt und somit verdeutlicht, dass unkonventionelle Partizipationsformen die konventionelle Partizipation nicht ausschließen, sondern eher das politische

²³ Vgl. Klages, H.: Engagement und Engagementpotential in Deutschland. Erkenntnisse der empirischen Forschung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 38 (1998), S. 29-38; Hepp, Wertewandel und bürgerliches Engagement, S. 34ff.

²⁴ Vgl. Klages, Traditionsbruch, S. 88ff.

²⁵ Nach Klages besitzt der Wechselwähler keine Parteienbildung und er entscheidet für die eine Partei nach der persönlichen Interessenlage. Vgl. ebd., S.89.

²⁶ Vgl. Glaab, Legitimation, S. 579ff.

Aktionsrepertoire ausweiten. Obwohl die Verhaltensbereitschaft nicht im tatsächlichen Verhalten aufgehen muss, besteht doch eine hohe Korrelation, so dass die Werte der Wahlbeteiligung der Jugendlichen bei 84%, der Demonstrationsbeteiligung bei 36% und der Unterschriftensammlung bei 60% liegen. Insgesamt enthielten sich 1997 ca. ¼ der Jugendlichen und jungen Erwachsenen jeglicher politischer Partizipation, ca. 10% waren aktiv beteiligt und der Rest waren Zuschauer, die das Geschehen am Rande verfolgten und sich sporadisch engagierten.²⁷

Beachtet man, dass Politik in Konkurrenz mit anderen Lebensbereichen steht und das politische Interesse bildungs- und altersabhängig ist, so kann man bei den Jugendlichen und den jungen Erwachsenen von keiner Politikverdrossenheit sprechen.²⁸ Schlussfolgernd kann man behaupten, dass das politische Interesse und Engagement nicht aus einem Pflichtgefühl gegenüber dem demokratischen System entstehen, sondern vom Eigeninteresse und dem individualistischen Selbstentfaltungswerten gesteuert werden.

3. Bürgerleitbilder der politischen Bildung

Die Erläuterungen bezüglich der politischen Verhaltensdispositionen und der tatsächlichen politischen Partizipation geben eine fundierte Basis für die nun folgende Diskussion über die Bürgerleitbilder in der politischen Bildung. Bürgerleitbilder werden hier als ein anvisiertes Ziel der schulischen politischen Bildung verstanden, also die konkrete Vorstellung davon, welchen Bürgertypus man durch die formale Bildung anstrebt. In der Wissenschaft der politischen Bildung existieren auf den ersten Blick eine Vielzahl von Bürgerleitbildern, die man jedoch zwei Kategorien zuordnen kann, die funktionalen und die kritischen Bürgerleitbilder.

Die Diskussion um die Leitbilder findet innerhalb eines theoretischen Rahmens statt, den man mit dem Beutelsbacher Konsens und dem Darmstädter Appell nachzeichnen kann. Einerseits schreibt der Beutelsbacher Konsens das Überwältigungsverbot vor, nach dem die politische Bildung dem Schüler keine ihm unerwünschte Meinung aufzwingen darf, denn das würde Indoktrination bedeuten.²⁹ Andererseits versteht der Darmstädter Appell den „Hauptauftrag“ der politischen Bildung darin,

²⁷ Vgl. Gaiser, W / de Rijke, J. : Partizipation und politisches Engagement, S. 267-323; Gille, Politische Orientierung, S.168ff.

²⁸ Vgl. Schneekloth, Demokratie, S. 119; Gille, Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung, S. 170ff.

²⁹ Vgl. Wehling, H.: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Breit, G. / Massing, P. (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Bonn 1992, S. 126.

die „(...) Grundelemente unserer Gesellschaftsordnung und des demokratischen Verfassungsstaates einsichtig zu machen“. Die „demokratische politische Kultur“ soll durch den Unterricht gefestigt werden und die Schüler sollen „ (...) zur Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle in der Demokratie (...)“ befähigt werden.³⁰ In der folgenden Darstellung der Bürgerleitbilder wird zu überprüfen sein, wie sich die einzelnen Konzepte innerhalb dieses Rahmens positionieren.

3.1. Funktionale Bürgerleitbilder

Bürgerleitbilder, die sich als funktional bezeichnen lassen, gehen von der Vorstellung aus, dass dem Bürger einer Demokratie eine bestimmte Bürgerrolle obliegt, die von den Bürgern wahrgenommen werden muss, damit die Demokratie überhaupt funktionieren kann. Damit der Einzelne die festgelegte Bürgerrolle ausüben kann, muss er über gewisse Kompetenzen verfügen, die unter anderem über die politische Bildung erworben werden können. Für Ackermann stellt der „interventionsfähige Bürger“³¹ das Bürgerleitbild der politischen Bildung dar. Der interventionsfähige Bürger, der von einem dauerhaft engagierten Bürger zu unterscheiden ist, verfügt über Kompetenzen, die sich in kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen aufteilen lassen und dem Bürger insgesamt ein Eingreifen in die Politik ermöglichen. Der Bürger verfügt in diesem Sinne über eine politische Handlungsfähigkeit. Aufgabe der politischen Bildung sollte nach Ackermann demnach der Erwerb der politischen Handlungsfähigkeit sein, was am effektivsten über den handlungsorientierten Unterricht erreicht werden kann, da die Schüler von der Zuschauerperspektive in die Teilnehmerrolle schlüpfen und Politik – zwar in stark vereinfachter Art und Weise – erfahren können. Wichtig erscheint für Ackermann, dass der Unterricht nicht primär auf das Erlernen von Handlungskompetenzen, die unmittelbar angewendet werden, zielt, sondern „Handlungsdispositionen“³², verstanden als Verhaltensdispositionen, die in späteren Situationen ein konkretes Handeln ermöglichen, anstrebt. Die Verfügbarkeit entsprechender Handlungsdispositionen charakterisiert den interventionsfähigen Bürger.³³

³⁰ Darmstädter Appell. Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule, in: Gegenwartskunde, Jg. 44 (1995), S. 493.

³¹ Ackermann, P.: Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung, in: Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht Schwalbach/Ts. 1998, S. 18.

³² Vgl. Ackermann, Die Bürgerrolle in der Demokratie, S. 28.

³³ Vgl. ebd., S. 13-34.

Auch für Detjen ist der „interventionsfähige Bürger“ das „eigentliche Ziel der politischen Bildung“.³⁴ Als Ausgangslage seiner Argumentation nennt er vier empirisch nachweisbare Bürgertypen und baut darauf seine Konzeption des Bürgerleitbildes für die politische Bildung auf. Der erste Bürgertyp ist der „politisch Desinteressierte“, der sich von der Politik distanziert und demzufolge eine geringe Partizipationsbereitschaft zeigt. Der zweite Typ, der „reflektierte Zuschauer“, verfolgt das politische Geschehen, indem er sich informiert, sich aber nicht aktiv politisch für eine Sache einsetzt. Der „interventionsfähige Bürger“ fällt dagegen durch sein sporadisches Engagement auf. Er wird aktiv, wenn die Situation es erfordert. Demzufolge verfügt er über genügend Kenntnisse, Urteilsvermögen und Selbstvertrauen, um sich zum gegebenen Zeitpunkt einzumischen. Der vierte Bürgertyp, der „Aktivbürger“, ist durch sein dauerhaftes politisches Engagement erkennbar. Er möchte mitgestalten und wird sich somit in einer Partei oder einem Interessenverband engagieren.³⁵ Nach Detjen ist der Aktivbürger als das Maximalziel der politischen Bildung zu sehen, dass realistisch nur bei einigen Schülern erreicht werden kann, aber nichtsdestotrotz als Idealvorstellung bei den Lehrenden präsent sein sollte. Das Minimalziel ist der reflektierte Zuschauer, was natürlich impliziert, dass die Anzahl der politisch Desinteressierten minimiert werden soll. Zwischen dem Minimal- und dem Maximalziel politischer Bildung, die praktisch zwei Extrempunkte darstellen, ist der interventionsfähige Bürger zu verorten, auf dem die politische Bildung letztendlich ausgerichtet sein sollte.³⁶

Ähnlich wie Ackermann und Detjen geht auch Massing von der Prämisse aus, dass politische Bildung systemorientiert und normativ erfolgen muss. Er versteht die politische Bildung als alle „bewußt geplanten“ und „zielgerichteten Maßnahmen“, die zur „Akzeptanz des politischen und gesellschaftlichen Systems“ führen und Lernende – Jugendliche sowie Erwachsene – mit den „zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen“ ausstattet.³⁷ Ziel der schulischen und außerschulischen politischen Bildung sollte in diesem Sinne der „mündige, autonome und kompetente Bürger“³⁸ sein, der nicht nur über intellektuelle Fähig-

³⁴ Detjen, J.: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 25 (2000), S. 20.

³⁵ Vgl. Detjen, J.: Bürgerleitbilder in der Politischen Bildung, in: *Politische Bildung*, Jg. 33 (2000), H. 4, S. 30ff.

³⁶ Vgl. Detjen, Bürgerleitbilder, S. 33ff.

³⁷ Massing, P.: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung, in: Breit, G. / Massing, P. (Hrsg.): *Die Rückkehr des Bürger in die politische Bildung*, Schwalbach/Ts. 2002, S. 88.

³⁸ Massing, *Theoretische und normative Grundlagen*, S. 92.

keiten, die ihm ein kognitiven Nachvollziehen der politischen Prozesses ermöglichen, sondern auch über moralische Dispositionen verfügt, die dem Bürger auch unabhängig vom Eigeninteresse politisch aktiv werden lassen.³⁹ Das so definierte Bürgerbild ist bei Massing als eine Zielvorstellung gesehen werden, die realistischerweise nicht durch die politische Bildung in der Schule erreicht werden kann, sondern das Mitwirken weitere Institutionen, wie Familie und Erwachsenenbildung, verlangt. Die Aufgabe der schulischen politischen Bildung ist in der Vermittlung einer kognitiven Kompetenz, eines gewissen Orientierungswissens, zu sehen. Kognitive Kompetenz wird verstanden als ein Wissen über die institutionellen Rahmenbedingungen des Systems, die funktionale Zusammenhänge und Abhängigkeiten einzelner gesellschaftlicher Bereiche und die Fähigkeit und Bereitschaft, sich über aktuelle politische Themen zu informieren. So gesehen, soll die politische Bildung in den Schulen den bereits mehrfach erwähnten reflektierten Zuschauer anstreben.⁴⁰ Doch Massing verharret nicht bei dieser Forderung und versteht die politische Bildung als ein Kontinuum, dass in außerschulischen Institutionen, wie etwa der Erwachsenenbildung, fortgesetzt wird und die Interventionsfähigkeit, also das Wissen über politische Einfluss- und Beteiligungschancen und die politische Handlungsbereitschaft, anstrebt. Den reflektierten Zuschauer als das endgültige Bürgerleitbild zu definieren, ist ihm „normativ zu blaß“ und man sollte deshalb „nicht ganz auf Zumutungen“ – gemeint ist eine politische Partizipation – verzichten.⁴¹

Die kurze Darstellung verdeutlicht, dass die drei Konzepte den interventionsfähigen Bürger als das Leitbild der politischen Bildung verstehen. Die Sichtweise der genannten Autoren ist jedoch nicht unproblematisch und birgt zwei wesentliche Gefahren. Erstens könnte die Formulierung unterschiedlicher Bürgertypen – reflektierter Zuschauer, interventionsfähige Bürger oder Aktivbürger – dazu führen, dass Schüler in der Praxis von den Beteiligten einzelnen Bürgertypen zugeordnet werden, ohne dabei zu beachten, dass der Erziehungsprozess offen und politisches Verhalten Jugendlicher stark alters- und bildungsabhängig ist. Sicherlich ist die Unterscheidung einzelner Bürgertypen für die wissenschaftliche Diskussion hilfreich, doch wenn diese Kategorisierung in der Praxis unbedacht übernommen wird, besteht die Gefahr

³⁹ Vgl. ebd., S. 110f.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 110 u. 113ff; Massing, P.: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? in: Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 182f.

⁴¹ Vgl. Massing, Theoretische und normative Grundlagen, S. 118ff.

der Stigmatisierung.⁴² Zweitens verdeutlichen die Autoren, dass die politische Bildung systemorientiert erfolgen muss, was erst einmal nicht abwegig erscheint, da politische Erziehung dazu beitragen soll, das bestehende politische System zu etablieren. Gleiches gilt auch für die Demokratie. Doch der so verstandene Auftrag der politischen Bildung in einem demokratischen Rechtsstaat greift zu kurz, wenn er primär als Mittel zur Etablierung des Systems gedacht wird. Denn die politische Bildung in einer Demokratie muss auch zur individuellen Selbstentfaltung der Bürger anregen. Eine politische Bildung, die nur die Etablierung des politischen Systems im Sinn hat, muss sich den Vorwurf gefallen lassen, dass sie ihren Bildungsauftrag zu stark funktional auslegt und zur Beschneidung der Entfaltungsmöglichkeiten einzelner Individuen führen könnte; und dies würde einem Verstoß gegen den Beutelsbacher Konsens sehr nah kommen. Für die systemorientierte politische Bildung besteht die Gefahr, dass die Bürgerrolle für die Demokratie definiert wird, die jedoch individuellen Präferenzen der Bürger widersprechen. Im Extremfall könnten exogen definierte Bürgerrollen zu einem moralisierenden Unterricht führen; der Schüler würde dann zu einem reinen Objekt und die Demokratie zum Selbstzweck. Mit dieser überspitzten Formulierung soll nun nicht behauptet werden, dass die genannten Autoren einen entsprechenden Unterricht befürworten. Es soll allerdings die Problematik dieser Perspektive verdeutlicht und darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Individuum mit seinen Interessen in den fachdidaktischen Überlegungen nicht zu kurz kommen darf.

3.2. Kritisches Bürgerleitbild

Um die genannten Defizite einer funktional-systemorientierten politischen Bildung zu vermeiden, ist es notwendig, dass das Augenmerk stärker auf den einzelnen Schüler als eigenständiges Individuum gerichtet wird. Die Formulierung kritischer Bürgerleitbilder, die das Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung stellen, ist also als eine Gegenüberstellung zu den funktionalen Leitbildern zu verstehen. Einen entsprechenden Perspektivwechsel versucht Sander in seiner neusten Veröffentlichung „Politik entdecken – Freiheit leben“.⁴³ Er versucht sich entschieden von einer funktionalen politischen Bildung, die den Lernenden nur noch als „Objekt der Belehrung“ sieht, zu distanzieren, denn die Demokratie darf nach seinem Verständnis nicht vor-

⁴² Vgl. Massing, Demokratie-Lernen, S. 171.

⁴³ Vgl. Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001.

schreiben, wie der Mensch zu leben hat und die politische Bildung darf somit nicht auf „vorab definierte Bürgerrollen“ vorbereiten.⁴⁴ Er versteht die politische Bildung als eine „Anstiftung zur Freiheit“, die dem Einzelnen über die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen dazu befähigt, seine Rechte wahrzunehmen. Anstiftung zur Freiheit impliziert neben der Befähigung zur Wahrnehmung individueller Rechte auch die Ermutigung zur Einforderung eigener Rechte.⁴⁵

Die zentrale Stellung der politischen Partizipation der Bürger, wie sie in den funktionalen Konzepten zum Vorschein kommt, relativiert sich in Sanders Konzept. Die politische Bildung soll nach Sander das Wissen und die Kompetenzen fördern, die eine politische Handlungsfähigkeit ermöglichen. Doch letztlich ist es dem Lernenden selbst überlassen, ob er von diesen Kompetenzen Gebrauch macht und politisch aktiv wird. Politische Partizipation wird von Sander sehr weit gefasst und umfasst auch das Handheben in einer Abstimmung oder das Sich-Informieren über aktuelle politische Themen.⁴⁶ Die „politische Bildung will Menschen befähigen, politische Freiheit zu leben“⁴⁷ und diese Freiheit beinhaltet auch die individuelle Entscheidung bezüglich der politischen Partizipation.

Sanders konstruktivistischer Ansatz verblüfft im ersten Augenblick durch seine Offenheit und die Stärkung des Subjektes innerhalb der politischen Bildung. Er ist der Überzeugung, dass in der Demokratie nur die Anstiftung zur Freiheit legitimiert sein kann und sämtliche funktionale Ziele politischer Bildung dem Freiheitsprinzip widersprechen, da sie auf vorab Entscheidungen basieren, die wiederum nur Konstrukte darstellen und somit nicht als Ziel politischer Bildung gelten können. Gleichwohl stößt Sanders Freiheitspostulat dort an Grenzen, wo es um die Entscheidung geht, ob die politische Bildung zur Sicherung der Demokratie beitragen und somit alternative Herrschaftssysteme ausblenden, oder sie neben anderen Herrschaftssystemen stellen und nur als eine Alternative sehen soll. Laut Sander muss sich die politische Bildung „zu ihrem gesellschaftlich-politischen Kontext reflexiv verhalten, nicht aber aus ihm aussteigen“,⁴⁸ womit er den Begriff der individuellen Freiheit einschränkt. Die schmale Gratwanderung wird deutlich, wenn er verlangt, dass die politische Bildung dem einzelnen Menschen bei der Findung seiner individuellen Bürgerrolle unterstützen soll; und dieser Findungsprozess impliziert auch die

⁴⁴ Vgl. Sander, Politik entdecken, S. 37ff.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 42ff.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 67ff.

⁴⁷ ebd., S. 55.

⁴⁸ Ebd., S. 37.

bewusste Entscheidung gegen ein politisches Engagement, „solange diese politische Abstinenz nicht Ausdruck der Ablehnung einer demokratischen politischen Ordnung ist“.⁴⁹

Sander kommt der Verdienst zu, dass er in seinem Konzept den Lernenden wieder verstärkt als Subjekt versteht; seine vom Konstruktivismus inspirierten Ausführungen verdeutlichen aber auch, dass die politische Bildung – auch wenn sie subjektorientiert ist und die Freiheit des Einzelnen betont – nicht auf eine normative Grundlage verzichten kann.⁵⁰ Diese Tatsache wird einerseits durch das Bekenntnis zur Demokratie deutlich und andererseits durch die Erkenntnis, dass auch ein demokratisch verfasster Staat schon aufgrund seiner Verfassung, Institutionen und Regeln „werthaltig“ ist.⁵¹ Henkenborg weist außerdem darauf hin, dass die normative Grundlegung in der Wissenschaft der politischen Bildung trotz unterschiedlicher Zielkonzeption und Ausrichtung evident ist und von den verschiedenen Fachdidaktikern, einschließlich der Konstruktivisten, nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird.⁵²

4. Schlussfolgerung

Wie im ersten Teil dieser Arbeit nachgewiesen wurde, hat sich das politische Verhalten der Erwachsenen und der Jugendlichen in Deutschland verändert. Der Wandel führte jedoch nicht zu der oft zitierten Politikverdrossenheit, sondern erweiterte das politische Aktionsrepertoire, indem die konventionelle politische Partizipation in den Hintergrund trat – jedoch nicht verdrängt wurde – und durch unkonventionelle Partizipationsformen angereichert wurde. Die Werteforschung um Helmut Klages macht diese Entwicklung verständlich, indem sie darauf verweist, dass sich das politische Engagement nicht mehr aus irgendeinem Pflichtbewusstsein ergibt, sondern aus dem Eigeninteresse der Bürger. Die Selbstentfaltung bekommt laut der Werteforschung bei der Entscheidung für die politische Partizipation einen insgesamt höheren Stellenwert.

⁴⁹ Ebd., S. 39.

⁵⁰ Für einige kritischen Bemerkungen zum Konstruktivismus in der Wissenschaft der politischen Bildung vgl. Detjen, J.: Bedarf die Wissenschaft von der Politischen Bildung einer normativen Grundlegung? Versuch einer Antwort auf die vom Radikalen Konstruktivismus ausgehenden Herausforderungen für die Politische Bildung, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanzen und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2002, S. 112-126.

⁵¹ Vgl. Schiele, Möglichkeiten und Grenzen, S. 3f.

⁵² Vgl. Henkenborg, P.: Braucht die Wissenschaft von der politischen Bildung eine normative Grundlegung? – Über normative Begründungen und Problem der Politikdidaktik, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanzen und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2002, S. 98-111.

Die Diskussion über das Bürgerleitbild für die politische Bildung täte gut daran, wenn sie sich auf die Erkenntnisse der empirischen Werteforschung stützen würde, denn dadurch könnte die Diskussion sachlicher und vor allem realitätsnäher geführt werden.⁵³ Besonders die funktionalen Bürgerleitbilder sind aufgrund ihrer systemorientierten Konzeption der Gefahr ausgesetzt, dass sie Leitbilder formulieren, die zwar aus politikwissenschaftlicher Perspektive für die Demokratie unerlässlich erscheinen, aber das Eigeninteresse der Subjekte zu wenig berücksichtigen. Im ungünstigsten Fall könnte daraus eine moralisierende politische Bildung resultieren, die den Lernenden nicht mehr als Subjekt mit individuellen Interessen und Präferenzen, sondern als ein für die Demokratie ffügbar zu machendes Objekt sieht. In diesem Fall würde man allerdings verkennen, dass die Demokratie erstens für den Menschen geschaffen ist und zweitens nie als eine politische Ordnung im Endzustand zu verstehen ist.

Den Vertretern eines funktional-systemorientierten Bürgerleitbildes, die den interventionsfähigen Bürger als Leitbild der politischen Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich sehen, muss entgegen gehalten werden, dass die formale politische Bildung schon aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen des Faches und den Verhaltensdispositionen der Jugendlichen viel erreicht hat, wenn sich die Lernenden beim Verlassen der Bildungsinstitutionen als reflektierte Zuschauer verhalten.⁵⁴ Schon Tocqueville erkannte, dass es schwer ist „(...) einen Menschen aus sich herauszureißen, um ihn für das Schicksal des ganzen Staates zu interessieren, weil er dem möglichen Einfluss der Staatsgeschichte auf sein eigenes Los schlecht begreift“.⁵⁵ Diese Behauptung trifft, wie die empirische Werteforschung zeigt, heute mehr denn je zu.

Für die politische Bildung ergibt sich aus dieser Erkenntnis ein Perspektivwechsel, der den Lernenden als Subjekt stärker in den Mittelpunkt stellt, was jedoch nicht bedeutet, dass die systemorientierte Sichtweise völlig vernachlässigt werden soll. Die politische Bildung muss weiterhin innerhalb der Demokratie gedacht werden und zur Etablierung des demokratischen Staates beitragen; insofern kann sie auf eine normative Entscheidung nicht verzichten. Sander plädiert dafür, dass die politische Bildung zur individuellen Freiheit anstiften soll, was letztendlich bedeutet, dass die politische Bildung die Selbstentfaltung der Lernenden fördern soll. Diese Sichtweise ist realis-

⁵³ Vgl. Hepp, Wertewandel – eine Herausforderung für die politische Bildung, S. 130f.

⁵⁴ Vgl. Schiele, S.: Politische Bildung neu vermessen, in: Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 6f.

⁵⁵ Tocqueville, A.: Über die Demokratie in Amerika, München 1976¹², S. 592.

tisch, da sie mit den Verhaltensdispositionen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen konvergiert. Die hier gedachte Selbstentfaltung entspricht nun nicht einer individuellen egoistischen Selbstentfaltung, sondern jener Wertesynthese, die von der Werteforschung beschrieben wird. Das Bürgerleitbild sollte der aktive Realist sein, der einerseits kritisch und selbstbewusst ist und seine persönlichen Interessen einfordert; der sich aber andererseits kooperativ und der Gemeinschaft gegenüber verantwortlich verhält und den demokratischen Staat vom Grundsatz her akzeptiert.⁵⁶ Diese auf den ersten Blick stark normativ anmutende Zielsetzung bedeutet jedoch nicht, dass die politische Bildung primär die Förderung des politischen Engagements im Auge behalten und die Akzeptanz der Demokratie aufdrängen soll. Das Bürgerleitbild eines aktiven Realisten ist eher als eine idealtypische Orientierung für den Lehrenden zu verstehen und erhebt nicht den Anspruch, dass sich die Lernenden zwangsläufig zu einem aktiven Realisten entwickeln. Im Vordergrund der politischen Bildung steht vielmehr die Förderung der individuellen Selbstentfaltung, die ein politisches Engagement und die Akzeptanz der Demokratie – wie oben gezeigt wurde – nicht ausschließt.

⁵⁶ Vgl. Hepp, Wertewandel – eine Herausforderung für die politische Bildung, S. 132f.

5. Literaturverzeichnis

Ackermann, P.: Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung, in: Breit, G. / Schiele, S.(Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht Schwalbach/Ts. 1998, S. 13-34.

Darmstädter Appell. Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule, in: Gegenwartskunde, Jg. 44 (1995), S. 491-497.

Detjen, J.: Bedarf die Wissenschaft von der Politischen Bildung einer normativen Grundlegung? Versuch einer Antwort auf die vom Radikalen Konstruktivismus ausgehenden Herausforderungen für die Politische Bildung, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanzen und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2002, S. 112-126.

Detjen, J.: Bürgerleitbilder in der Politischen Bildung, in: Politische Bildung, Jg. 33 (2000), H. 4, S. 19-38.

Detjen, J.: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25 (2000), S. 11-20.

Gaiser, W./ u.a.: Jugend und Politik. Entwicklungen in den 90er-Jahren, in: Politische Bildung, Jg. 34 (2001), H. 4, S. 38-59.

Gaiser, W / de Rijke, J. : Partizipation und politisches Engagement, in : Gille, M / Krüger, W.(Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierung der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen 2000, S. 267-323.

Gille, M. / u.a.: Politische Orientierungen, Werthaltungen und die Partizipation Jugendlicher. Veränderungen und Trends in den 90er Jahren, in: Palentien, C. / Hurrelmann, K. (Hrsg): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied 1997, S. 148-177.

Gille, M.: Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung, in: Dies. / Krüger, W. (Hrsg.): Unzufriedene Demokratien. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland, Opladen 2000, S. 143-203.

Glaab, M. / Kießling, A.: Legitimation und Partizipation, in: Korte, K. / Weidenfeld, W. (Hrsg.): Deutschland-TrendBuch. Fakten und Orientierungen, Bonn 2001, S. 571-611.

Hepp, G.F.: Wertewandel und bürgerliches Engagement – Perspektiven für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29 (2001), S. 31-38.

Hepp, G.F.: Wertewandel – eine Herausforderung für die politische Bildung, in: Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 121-135.

Henkenborg, P.: Braucht die Wissenschaft von der politischen Bildung eine normative Grundlegung? – Über normative Begründungen und Problem der Politikdidaktik, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanzen und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2002, S. 98-111.

Hurrelmann, K, u.a.: Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/Main. 2002, S. 31-51.

Klages, H.: Engagement und Engagementpotential in Deutschland. Erkenntnisse der empirischen Forschung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 38 (1998), S. 29-38.

Klages, H.: Traditionsbruch als Herausforderung. Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft, Frankfurt/Main 1993.

Köcher, R.: Wieviel Politikverachtung verträgt ein Staat? in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 11. Juni 1992, S. 5.

Massing, P.: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? in: Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 160-187.

Massing, P.: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung, in: Breit, G. / Massing, P. (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürger in die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 79-133.

Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001.

Sander, W.: Politische Bildung nach der Jahrtausendwende. Perspektiven und Modernisierungsaufgaben, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 45 (2002), S. 36-44.

Schiele, S.: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten, in: Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 1-15.

Schiele, S.: Politische Bildung neu vermessen, in: Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S. 1-12.

Schneekloth, U.: Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/Main 2002, S. 90-137.

Wehling, H.: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Breit, G. / Massing, P. (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Bonn 1992, S.122-128.

Tocqueville, A.: Über die Demokratie in Amerika, München 1976¹².