

Marktwirtschaft ohne Kapitalismus und Wachstum enden soll, sind nach Zinn angesichts der seit 2008/09 anhaltenden Wirtschaftskrise besonders günstig. Denn die große Mehrheit der Wählerinnen und Wähler setze sich zu Recht für eine marktwirtschaftliche Ordnung ein. „Um mehrheitsfähig zu werden, müsste (eine Alternative zum Kapitalismus, L. H.) die Vorzüge einer marktwirtschaftlichen Ordnung mit einem von der Dominanz privatkapitalistischer Macht befreiten sozialökonomischen System vereinen“ (S. 140).

Die Vorzüge des lesenswerten Buches von Karl-Georg Zinn liegen in der theoretisch klaren und anspruchsvollen ökonomischen Analyse, wonach die gegenwärtige weltweite Stagnation kein vorübergehender „Betriebsunfall“ ist, sondern eine irreversible Entwicklung markiert. Neue Einsichten und neue Erkenntnisse können die Leserinnen und Leser zudem aus den von Zinn überzeugend aufgezeigten Anschlussmöglichkeiten zwischen seiner Sichtweise zur aktuellen Wirtschaftslage und den Prognosen zur Wirtschaftsentwicklung

der Klassiker Ricardo, Keynes und Schumpeter ziehen. Die Frage, ob eine Marktwirtschaft ohne Kapitalismus, und das heißt z. B. ohne machtvolle Banken und Konzerne, ohne Ausbeutung und ohne Umweltzerstörung, möglich ist, wird allerdings auch in Zukunft, nicht nur in linken Parteien, Organisationen und Bewegungen, zu heftigen und kontroversen Diskussionen führen — trotz vieler Argumente des Autors für eine Transformation des krisenhaften kapitalistischen Wirtschaftssystems in eine Marktwirtschaft ohne Kapitalismus.

Ludwig Heuwinkel, Bielefeld

Es war alles ganz anders: Politikunterricht in der Weimarer Republik

Ein Lesebericht

Matthias Busch (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik — Genese einer demokratischen Fachdidaktik

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, ISBN 978-3-7815-2069-1, 522 Seiten, 59,00 €

Vorweg: Der Berichtstatter war selbst Doktorand (Leps 2006) bei Tilman Grammes, dem „Doktorvater“ des Autors der vorzustellenden Dissertation. So ganz unparteiisch ist dieser Bericht also vermutlich nicht.

Dissertationen gehören normalerweise nicht zu den Texten, die zum Lesen animieren. Das liegt an der Form dieser Textgattung. Matthias Busch, selbst erfahrener Lehrer und Schulentwickler und inzwischen an der Universität Trier als Professor für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften für die Ausbildung in Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik zuständig¹, erhielt für diese Dissertation den Ursula-Buch-Förderpreis der didaktischen Fachgesellschaft GPJE für eine herausragende Leistung².

Was macht diese Arbeit von Matthias Busch so besonders? Man kann sie allen Lehrerinnen und Lehrern zur Lektüre empfehlen, die nicht nur ihre Unter-

richtsarbeit machen wollen, sondern auch Theorie des Politikunterrichts und bisher unbekannter Praxis kennenlernen wollen, damit sie nicht nur mit Routine, sondern mit Reflexion auf diese Routine unterrichten können (Unterscheidung bei Reinhardt 2012, S. 11).

Ich kann und will dieses Buch nicht als Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Fachdidaktik, sondern als Leseerlebnis vorstellen. Der Schwerpunkt liegt bei den berichteten Unterrichtsbeispielen. Dabei frage ich danach, was dort von den Entwicklungen der westdeutschen Politikdidaktik, insbesondere der „didaktischen Wende“ (Gagel 1981, S. 33) der 1950er und 1960er Jahre, vorweggenommen wurde. M. Busch überlässt diese Aufgabe vernünftigerweise dem Leser, denn eine wissenschaftliche Untersuchung und Darstellung dieser Frage hätte den Rahmen dieser Dissertation gesprengt.

Alle, die eine Ausbildung für den Politikunterricht gemacht haben, haben gehört, dass der Unterricht in der Weimarer Republik bestenfalls dröge Institutionenkunde war, den Staat wie



zu Kaisers Zeiten weiter verehrend, also kein Vorbild für die Herausbildung der modernen politischen Bildung der demokratischen Bundesrepublik Deutschland.

Wer jedoch dieses Buch gelesen hat, kommt zu einem anderen Schluss: Die (westdeutsche) Fachdidaktik Politik — unter der auch die spezifischen Didaktiken der anderen Sozialwissenschaften einschließlich Recht mitverstanden sein sollen — hat, ohne dass sie es wusste, den Weg ihres Vorgängers in der Weimarer Republik wiederholt und nacherfunden. Die demokratischen Lehrerinnen und Lehrer der Weimarer Republik hatten für die politische Bildung schon ein Instrumentarium bereitgelegt, das nach 1945 hätte wieder aufgenommen werden können. Wenn man es denn gekannt hätte!

Die Dissertation legt nahe, dass es vor allem zwei Gründe waren, die dazu führten, dass dieser Vorlauf nach dem

1 M. Busch hat eine stattliche Publikationsliste: www.uni-trier.de/index.php?id=62597.

2 <http://gpje.de/foerderpreis/>

Zweiten Weltkrieg in Westdeutschland übersehen wurde: Zum einen waren „einfache“ Lehrerinnen – wenige – und Lehrer und nicht Hochschullehrer Autoren dieser Didaktik. Sie veröffentlichten in vielen sehr verstreuten Zeitschriften. Nach 1933 wurden diese Lehrer, die Busch in spannenden kleinen Biografien immer wieder vorstellt, aus dem Dienst entfernt oder sie orientierten sich auf den NS-Staat um, sind im Krieg umgekommen oder emigrierten. Einige von ihnen waren später in der DDR tätig. Jedenfalls war zu Beginn der Bundesrepublik Deutschland dieser Diskussionszusammenhang vollständig zerrissen. Zum anderen gehörten jene mit Pädagogik befassten bekannten Professoren aus der Weimarer Zeit, die nach 1945 wieder aktiv waren, gerade nicht zu denen, die vorher eine demokratische politische Bildung unterrichtsnah initiiert hatten. So kannte die (westdeutsche) Politikdidaktik in den 1950er und 1960er Jahren ihre eigenen Vorläufer nicht.

M. Busch forscht in pädagogischen Zeitungen und Zeitschriften aus der damaligen Zeit, in denen eine Vielzahl suchender, diskutierender, streitender Lehrer ihre Überlegungen und ihre Entwicklungen für einen neuen Unterricht in ihrer Schulform und für ihr geografisches, ihr konfessionelles oder ihr politisches Umfeld veröffentlichten. Busch hat für seine Untersuchung die recht unglaubliche Anzahl von 320 Periodika durchgesehen, nicht nur aus Deutschland, sondern aus dem gesamten deutschsprachigen Raum, der damals nicht nur Österreich und die Schweiz mit umfasste, sondern auch die deutschen / deutschsprachigen Minderheiten in Polen, in der Tschechoslowakei und in Rumänien. Daraus schließt er nicht, wie der Unterricht in der Breite der Republik tagtäglich aussah. Solche quantitativen Analysen dürften nicht mehr möglich sein, aber man kann schon vermuten, dass nicht nur eine Avantgarde unter den republikanischen und demokratischen Lehrerinnen und Lehrern an einem neuen Unterricht arbeitete. Es muss damals eine viel größere Zahl kleiner pädagogischer Öffentlichkeiten gegeben haben als heute, die sich mit Staatsbürgerkunde / Politikunterricht befasst haben. Und es könnte sein, dass es unter den Lehrerinnen und Lehrern damals anteilmäßig

auch mehr Schreiberinnen und Schreiber gegeben hat als heute.

Den Anstoß der Diskussion um den Staatsbürgerkundeunterricht gab der Art. 148 Abs. 3 der Weimarer Verfassung (WRV), der die „Staatsbürgerkunde“ zum „Lehrfach“ an allen Schulen machte. Dabei sollten „die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden“.

Ein neues Fach forderte ein neues Konzept für dieses Fach. Busch zeigt, dass und wie dieses Fach sich in den Diskussionen der Lehrerinnen und Lehrer über die Zwischenstufe „Staatsbürgerkunde als Unterrichtsprinzip“ langsam herausbildete. Man nannte dies den „anlehrenden Unterricht“. Nicht nur für den Unterricht in Geschichte, Deutsch und Religion wurde nach Beiträgen zur „staatsbürgerlichen Gesinnung“ gesucht, sondern auch in den Naturwissenschaften, mit allerdings teils abwegigen Ergebnissen. Für den Französisch-Unterricht wird ein sehr schöner Beitrag berichtet, in dem ein Vergleich der deutschen und der französischen Verfassung, genauer der Funktion des deutschen Reichsrates im Vergleich zum französischen Senat im System der Institutionen vorgenommen wird (S. 130, ähnlich sehr viel später Leps 2013, S. 57-64). Aus dem Religionsunterricht zeigt Busch, wie von einem Lehrer aus Essen Jesajas Weheruf „Weh denen, die ein Haus zum andern bringen und einen Acker an den andern rücken, bis kein Raum mehr da ist und ihr allein das Land besitzt!“ (Jes. 5, 8) in ein Verhältnis zu Art. 155 WRV gesetzt wird, der dem Staat die Aufgabe überträgt, „[...] jedem Deutschen eine gesunde Wohnung und allen deutschen Familien, besonders den kinderreichen, eine ihren Bedürfnissen entsprechende Wohn- und Wirtschaftsheimstätte zu sichern.“ Der Lehrer spricht mit seinen Schülerinnen und Schülern nicht an, was politisch zu tun ist und welche Interessen dabei im Spiel sind, sondern zeigt ihnen (nur) die politische Grundlage möglicher Lösungen: Die Verfassung. Die Kinder werden aufgefordert, sich später als Erwachsene in der Weise selbst damit zu beschäftigen, dass es ihre Entscheidung bei den Wahlen beeinflusst.

Solch ein „angelehnter“ Unterricht bleibt bei seinem Fach und schafft genau damit einen politisch-ethischen Rahmen für den Politikunterricht. Den Religions-

lehrer in mir erinnert das an den „problemorientierten Religionsunterricht“ der 1970er Jahre: Dort korrelierte der Unterricht ein gegenwärtiges Problem mit einem christlichen Topos, der ein ähnliches Problem anspricht (Heil 2015). Dieser Unterricht galt damals als ausgesprochen modern.

Es folgen Abschnitte über die „Schülerselbstregierung“ und über die „Verfassungsfeier“. Der sozialdemokratische preußische Kultusminister Konrad Hae-nisch hatte noch in den Tagen der Novemberrevolution in einem Erlass eine völlig andere Organisation von Schule gefordert, die „Schulgemeinde“ sollte an der Leitung der Schulen teilhaben (S. 170f.). Weil dieser Erlass mit einer scharfen Kritik an der bisherigen Schule als einer Einrichtung verknüpft war, die von „Ungeist der toten Unterordnung, des Mißtrauens und der Lüge“ bestimmt gewesen sein soll, stieß er auf den Widerstand der Lehrer. Sie sahen sich zu Unrecht angegriffen. Busch rekonstruiert diese Auseinandersetzung als eine, in der verdeckt gegen die neue Ordnung der Revolution gekämpft wurde.

Am Thema der „Verfassungsfeier“ – einer Aufgabe der Schulgemeinde – kann erkannt werden, wie sich das Kräfteverhältnis zwischen den Republikanern und den Anhängern des alten Systems entwickelte. Die Gegner der Weimarer Republik verzögerten solche Feiern oder deuteten sie zu Feiern jeder Art von Staatlichkeit um, auf die die Schülerinnen und Schüler sittlich vorbereitet werden sollten. Damit wurde absichtlich der politische Sinn der Veranstaltung verfehlt. Als 1928 im Berliner Werner-Siemens-Realgymnasium der „Festredner allerlei Schönes über Turnvater Jahn gesagt [hat], um nur ja über Verfassung und Schwarz-Rot-Gold nichts sagen zu müssen“, empörten sich die Schüler und erzwangen gegen die Schulleitung mithilfe des Kultusministeriums eine Wiederholung dieser Feier in einem würdigen Rahmen (S. 195).

Für einen Fachlehrer Politik ist natürlich der Abschnitt über „Staatsbürgerkunde als Lehrfach“ besonders interessant. Die in der westdeutschen Geschichte der Fachdidaktik Politik bekannte „didaktische Wende“, hat es im Ansatz schon im Staatsbürgerkunde-

Unterricht der Weimarer Republik gegeben. Damals ging es ebenfalls um den Widerspruch gegen abstrakte institutionenkundliche Lehrgänge; die Alternative war ein Unterricht, der „bei Gelegenheit“ über Fälle, Probleme oder auch Erlebnisse sprach, aber so, dass dabei durch (möglichst) selbstständige Arbeit der Lernenden vertiefte Kenntnisse und Einsichten in „politische, gesellschaftliche, ökonomische und Zusammenhänge gewonnen und abstrakte Definitionen“ (S. 249) entwickelt werden: Am Exempel soll das Allgemeine gewonnen werden, hat man im Westdeutschland der 1950er und 1960er Jahre dazu gesagt (Engelhard 1964, S. 99).

Von der Selbstständigkeit im (theoretischen) Lösen von Problemen erwarteten sich die Lehrer eine höhere politische Selbstständigkeit des späteren Erwachsenen. Dafür benötigen die Schülerinnen und Schüler eine große Menge an Materialien / Medien, die sie bearbeiten können. Die Beschaffung und Ausgestaltung der Materialien wurde ein Thema, das die Lehrer aufgriffen: Zeitungen, Radio, Filme. Der Schulfunk entstand.

Es musste sich jedoch nicht um eine „aktuelle“ Gelegenheit handeln, sie konnte auch semi-real konstruiert werden. Die Schülerinnen und Schüler bekommen im rechtskundlichen Unterricht einen auf die Lehrabsicht zugeschnittenen Fall, sie werden über den Vorwurf informiert, der dem jungen Angeklagten gemacht wird, eine genaue Beschreibung des Ablaufs einer Gerichtsverhandlung und werden in die Findung eines Urteils mit allen erschwerenden und strafmildernden Umständen eingeführt. Die Lerngruppe soll selbst ein Urteil finden, sie wird mit dem vermutlichen Urteil bekannt gemacht und soll über dessen mögliche Wirkungen auf den Angeklagten nachdenken.

Der Gelegenheitsunterricht wurde mit Exkursionen verbunden: „Aus dem Klassenzimmer in die Wirklichkeit des Lebens“ (S. 281). Fabriken und andere Arbeitsstätten werden besichtigt und nicht nur unter technischen, sondern auch unter sozialen und politischen Gesichtspunkten erkundet. Mich beeindruckt ein Bericht über die Erforschung des Spreewaldes (S. 305). Vor einem Jahr war ich dort und fand die Bootsfahrten und die Gurken dort touristisch recht niedlich, im Freilandmuseum Lehde in

Lübbenau bekommt der Besucher vielleicht eine Ahnung davon, wie hart das Leben dort früher war. Und genau von diesem harten Leben der Bauern des Spreewalds erfahren die Schülerinnen und Schüler.

Es gab auch schon eine überzeugende Parlamentspädagogik (S. 290). Exemplarisch wird das geschäftsmäßige Prozedere der Ratsversammlung einer kleinen Stadt aus dem Verlauf der Sitzung herausgearbeitet, um die Logik dieser und ähnlicher Veranstaltungen zu verstehen.

Ein weiteres Unterkapitel beschäftigt sich mit der „Genetischen Darstellungsform“. Jeder Lehrer benutzt die genetische Methode, wenn er im Unterricht etwas erklärt: Es kommt nicht darauf an, den Vorgang, in dem das zu Erklärende entstand oder erkannt wurde, den Schülerinnen und Schülern in allen Einzelheiten nahe zu bringen, es ist viel sinnvoller, die Logik eines Prozesses im Unterricht nachzuvollziehen (Roth 1965, S. 116).

Solche Erklärungen kann man sich merken. Die historisch-genetische Methode soll beispielsweise beim Unterricht über die Weimarer Verfassung die „großen Zusammenhänge“ erkennen lassen (S. 309). Man stellt die Schülerinnen und Schüler in eine Entscheidungssituation, damit sie selbst eine Verfassung entwerfen und diese dann in ein Verhältnis zur geltenden Verfassung stellen. Oder Verfassungen werden in großen Längsschnitten behandelt, um ihre Besonderheiten mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Damit sind Szenarien vorweggenommen, die von Andreas Petrik und mir vor 15 Jahren unter der Anleitung von Tilman Grammes ausgearbeitet wurden (Petrik 2013, Leps 2006 u. 2013).

Beim „psychologisch-genetischen Prinzip“ geht es darum, die sich entwickelnde soziale Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben zu verbinden, die von Verfassungen gelöst werden sollen (S. 311-314). Das ist das Thema der Dissertation, die Andreas Petrik 70 Jahre später geschrieben hat.

Ein drittes Prinzip kommt hinzu: das „Dramatisieren“. Der Lehrgegenstand wird im Unterricht in eine gedankliche oder auch reale dramatische Handlung verwandelt.

„Es hat sich uns als notwendig herausgestellt, bei der Behandlung der Reichsverfassung ein Kapitel vorzuschicken, in dem wir die Frage beantworten: Was ist der Staat? Was will der Staat? Wir beginnen diese Unterrichtsstunde etwa damit, daß wir eine Art Robinsonade erzählen. Mehrere hundert Menschen sind durch Schiffbruch nach einer einsamen Insel verschlagen worden. Was fangen sie nun an? Unschwer finden die Kinder, wie die einen für den Schutz nach außen sorgen müssen, die anderen für die Ordnung im Innern, einige widmen sich den Kranken und Kindern, wieder andere der Rechtsprechung, der Verwaltung, der Sorge für die Ernährung usw. Bald merken die Schüler, warum wir die Geschichte erzählt haben. Es geht ihnen die Erkenntnis auf, daß hier ein kleiner Staat entstanden ist. Wir vergleichen die Einrichtungen auf jener Insel mit den Verhältnissen bei uns und unsere oben gestellte Frage ist beantwortet. [...] Ausgehend von unserer erdichteten Insel besprechen wir dann die Staatsformen.“ (Rödiger 1923, S. 217f.)

Vielleicht kannte Spranger solche Texte, als er 1963 diese Unterrichtsmethode vorschlug (Spranger 1963, S. 59). Sie ist von Andreas Petrik in seiner Dissertation mit der „Dorfgründung“ wieder aufgenommen worden, in der er die „psychologische Genese“ von politischen Ordnungsvorstellungen untersuchte (Petrik 2013, S. 243ff.). Wolfgang Hilligen, einer der Klassiker der Politikdidaktik, hat in „sehen-beurteilen-handeln“ für die Klassen 5/6 an dieser Stelle die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben lösen lassen, vor denen Pilgerväter der Mayflower nach ihrer Landung standen (George / Hilligen 1978, S. 3-6).

An Rollenspielen und Simulationen wurde gearbeitet. Auch diese Methode ist in einem anderen Gebiet des Politikunterrichts wieder aufgenommen worden: Die Gerichtssimulation von Bernhard Schönitz (1977), in der Arbeit im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg immer wieder erneuert, wird seit über fünfzehn Jahren am Gymnasium Ohlstedt (Hamburg) in Verbindung mit Gerichtsbesuchen in einer Projektwoche in jeder 10. Klasse durchgeführt: Keine Schülerin, kein Schüler soll die Schule

verlassen, ohne elementaren Kontakt mit dem Rechtswesen gehabt zu haben.

Ein Unterricht an einer Mädchenschule in Berlin-Pankow beschäftigt sich mit dem Völkerbund, M. Busch rekonstruiert die Bauform dieser sorgfältig gestalteten Unterrichtseinheit (S. 331). Dieser Unterricht hat (fast) Lehrstück-Charakter im Sinne der Methoden-Trias der Lehrkunstdidaktik (Berg u.a. 2009, S. 97ff). Exemplarisch werden die Fragen von Krieg und Frieden aufgegriffen, die Antwort wird von den Schülerinnen und Schülern genetisch entwickelt und dramaturgisch inszeniert. Es fehlt nur ein Bezug zu einem Exempel kultureller Überlieferung, der „Melier-Dialog“ (Juchler 2012, S. 24ff.) und Kants Schrift zum „Ewigen Frieden“ böten sich an.

Politikunterricht kann aber nicht nur grundsätzliche Fragen zum Gegenstand behandeln, sondern soll auch Urteile über aktuelles Geschehen ermöglichen. Dazu muss aktuelle Politik in die Schule. Aber das wurde in der Weimarer Republik zunächst kritisch gesehen. Die Schule sollte in unsicheren politischen Zeiten ein neutraler Freiraum bleiben. Diese Haltung wurde später als „Vogelstraußpolitik“ kritisiert, denn die Schülerinnen und Schüler sind außerhalb der Schule ja politischen Einflüssen ausgesetzt, beispielsweise in Form der damals sehr verbreiteten Jugendorganisationen der politischen Parteien. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich für abweichende Auffassungen öffnen, ein anstrengender Vorgang. Der Politikunterricht wurde „kontradiktorisch“, „kontroverses Denken“, wie es in den 1970er Jahren genannt wurde (Engelhard 1971) wurde eingeübt. Das konnte durch Zeitungen gelingen, gab es damals neben den „großen“ Zeitungen und der Generalanzeigerpresse auch eine starke Parteipresse.

Für K. G. Fischer und Rudolf Engelhard war der kritische Umgang mit den Zeitungen und Radio elementarer Bestandteil des Politikunterrichts (Fischer 1965, S. 134ff., Engelhardt 1963, S. 126ff.). Busch berichtet von einem Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler den Weg der Inhalte kennenlernen, bis sie in einer Tageszeitung gedruckt vorliegen (S. 354). Und 2012 veröffentlicht Stephan Schmidlin sein

Lehrstück „UAZ — Unsere Abendzeitung“, mit dem die Schülerinnen und Schüler lernen, die Nachrichten für eine Zeitung zu recherchieren und sie zu layouten (Schmidlin 2012).

Stellt man sich einmal vor, diese Arbeit wäre schon 1970 veröffentlicht worden, hätte sich die deutsche Politikdidaktik vermutlich schneller entwickelt und vielleicht wäre ihr mancher Streit erspart geblieben. Aber dass sie sich insgesamt anders gestaltet hätte, kann aufgrund dieser Forschungsarbeit gerade nicht vermutet werden. In der Weimarer Republik ist vielmehr zu jenen Wegen angesetzt worden, die nach dem Krieg in Westdeutschland noch einmal geplant und dann fest ausgebaut worden sind. So kann diese Dissertation nicht nur als Bestätigung, sondern auch zur Vertiefung der gegenwärtigen fachdidaktischen Konsense für den Politikunterricht gelesen werden.

Noch eine Bemerkung zur Sprache der LehrerInnen in den Zeitschriftenartikeln: Ein einfaches Deutsch, das in jedem Lehrerzimmer der damaligen Zeit verstanden wurde, von keiner didaktischen Fachsprache überformt. Didaktischer Jargon kann Lehrerinnen und Lehrer von Fachdidaktik abschneiden, spätestens dann, wenn jene Sprache, die sie in ihrer Ausbildung gelernt haben, durch eine andere abgelöst worden ist. Dann trennen sich Lehrer, Fachdidaktiker und Bildungsverwaltungen in unterschiedliche didaktische Teil-Öffentlichkeiten, die nur noch auf institutionellen Schienen miteinander verbunden sind oder auch nur scheinen.

Nach der Lektüre des Buches entsteht ein Wunsch: Matthias Busch möge ein Lesebuch mit dem Schwerpunkt anregender Unterrichtsbeispiele herausbringen. Die Theorie ist in der Weimarer Republik der Unterrichtsentwicklung, den Versuchen der vielen Lehrerinnen und Lehrer gefolgt, letztere müssen damals also ein beachtliches Niveau gehabt haben.

Einen ersten Einblick in das Buch von Mathias Busch gibt eine umfangreiche Leseprobe bei Google-Books: https://books.google.de/books?id=nY4_CwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false (Zugriff: 22.11.2017)

Literatur

- Berg, Hans Christoph (2009): Die Werkdimension im Bildungsprozess, Bern: hep
- Engelhardt, Rudolf (1964): Politisch bilden — aber wie?, Essen: neue deutsche Schule
- Engelhardt, Rudolf (1971): Urteilsbildung im politischen Unterricht — Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe politischer Bildung, Essen: neue deutsche Schule, 3. Aufl.
- Gagel, Walter (1981): Politik — Didaktik — Unterricht, Stuttgart: Kohlhammer, 2. Aufl.
- George, Siegfried / Hilligen, Wolfgang (1978): Sehen — beurteilen — handeln, Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde, Frankfurt/a.M.: Hirschgraben
- Heil, Stefan (2015): Korrelation, auf: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100015/ (Zugriff: 22.11.2017)
- Juchler, Ingo (2012): Der narrative Ansatz in der politischen Bildung, Berlin: Ducker & Humblot
- Leps, Horst (2006): Lehrkunst und Politikunterricht, Marburg, auf: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2006/0104/pdf/dhl> (Zugriff: 22.11.2017)
- Leps, Horst (2013): Lehrstücke im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden, Opladen, Budrich, 2. Aufl.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Politikdidaktik, Berlin: Cornelsen, 4. Aufl.
- Roth, Heinrich (1965): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover: Schroedel, 8. Aufl.
- Schmidlin, Stephan (2012): UAZ — Unsere Abendzeitung, Bern: hep
- Schönitz, Bernhard (1977): Recht, Berlin: Colloquium
- Spranger, Eduard (1963): Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bonn: Kamp, 4. Aufl.

Horst Leps, Hamburg