

Konfliktfähigkeit, Selbstkonzept und Interesse im Politikunterricht - Ergebnisse einer Studie

Weißeno, Georg; Landwehr, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., & Landwehr, B. (2015). Konfliktfähigkeit, Selbstkonzept und Interesse im Politikunterricht - Ergebnisse einer Studie. In A. Petrik (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung* (S. 79-88). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68535-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Konfliktfähigkeit, Selbstkonzept und Interesse im Politikunterricht – Ergebnisse einer Studie

1. Anlass und Ziel

Seit den 1970er Jahren wird in der Politikdidaktik über den Konflikt als Kategorie geschrieben. Konflikte prägen den politischen Prozess. Die Berücksichtigung von konfligierenden Interessen im Politikunterricht ist deshalb zentral. Durch die Konfliktanalyse wird immer auch Wissen vermittelt, so die Annahme bis heute.

Seit Beginn dieses Jahrhunderts stehen Kompetenzdefinitionen im Vordergrund. Die bildungspolitische Wende strebt einheitliche Kompetenzbeschreibungen und nationale Standards an. In der Folge wird in der Politikdidaktik einerseits in der Tradition des pädagogischen Kompetenzbegriffs von Roth (1971) diskutiert und andererseits der Blick auf die Kompetenz als Leistungsdispositionen gelenkt. Der psychologische Kompetenzbegriff folgt der Definition von Klieme und Hartig (2006, S. 130). Kompetenz ist danach eine kontextspezifische, auf das Verstehen (schriftlicher) Lernmaterialien bezogene kognitive Leistungsdisposition. In der Folge der kontroversen Diskussion ist das Modell der Politikkompetenz auf der Grundlage kognitionspsychologischer und politikwissenschaftlicher Überlegungen fachdidaktisch begründet worden (Detjen et al. 2012).

Im pädagogisch motivierten politikdidaktischen Diskurs ist u. a. die Konfliktfähigkeit als Kompetenzdimension vorgeschlagen worden. Während konflikthafte politische Prozesse auf der Ebene des Wissens in der Teildimension Fachwissen zu präzisieren sind, bezieht sich die Konfliktfähigkeit auf die Person des/der Schülers/-in. Konflikte auf der politischen Ebene werden von der Politikwissenschaft analysiert. Die Konfliktfähigkeit sei, so die Annahme, von der Politikdidaktik zu untersuchen und im Politikunterricht auszubilden.

Die in diesem Beitrag zu untersuchende Frage ist, ob die Konfliktfähigkeit als Kompetenzdimension theoretisch begründbar ist und wie sie sich empirisch zeigen lässt. Zunächst wird die Begründung der einzelnen Konstrukte dargestellt, um eine Perspektive für die anschließende empirische Untersuchung zu gewinnen. Abschließend werden die Ergebnisse dargestellt.

2. Theoretischer Hintergrund

Der Begriff Konflikt taucht in politikdidaktischen Diskussionen erstmals im Rahmen der sogenannten Konfliktdidaktik auf. Danach sind Konflikte die Grundkonstellation politischer Interessen. „Es geht um die Durchsetzung konkurrierender Interessen, die zunächst im Konflikt zueinander stehen und von verschiedenen kollektiven Akteuren in der politischen Arena repräsentiert werden“ (Meyer 2000, S. 61). Dieses Verständnis von Politik ermöglichte der Politikdidaktik, mit Konflikten den Blick für die politische Realität zu öffnen. „Wir brauchen offenbar eine didaktische und methodische Konstruktion, die von der Analyse politischer Konflikte ausgeht“ (Giesecke 1965). Seitdem stehen die Erziehung zum Konflikt und das Konfliktverhalten im Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Kuhn et al. 1993, S. 221).

Die normativ begründete Konfliktdidaktik formuliert mit dem Begriff Konflikt ihr Verständnis des Gegenstandes Politik. Der Gegenstand Politik wird in der Politikwissenschaft aber auch anders, jedenfalls nicht auf einen Begriff fixiert, beschrieben. Begriffe wie Macht, Integration, Kompromiss oder Konsens werden ebenso häufig ins Spiel gebracht, so die Kritik (vgl. Massing 2007, S. 294). Insofern begründet der Konfliktbegriff allein weder eine politikdidaktische noch eine politische Theorie.

In den 1990er Jahren kommt es zu einem zweiten Definitionsversuch. „Methodisch lässt sich das Kontroversprinzip ... durch das didaktische Prinzip der Mehrperspektivität umsetzen“ (Grammes 1997, S. 92). Dieser politikdidaktischen Definition einer „Kontroversität als Prinzip“ geht es um das Aufzeigen von Lernarrangements. „Das Kontroversprinzip ist eine Anforderung an die plurale Organisation des öffentlichen (Klassenzimmer-)Diskurses auf dem Marktplatz der Meinungen, nicht an den Wahrheitsanspruch des einzelnen“ (Ebenda, S. 84).

Das ursprüngliche Kontroversitätsprinzip ist somit inhaltlich entkernt und auf die Ebene von Unterrichtsmethoden verlagert. Die Lehrkraft kann die Schüler/-innen nicht zwingen, die gewünschten Denkprozesse zu vollziehen. Die individuelle Nutzung des Unterrichtsangebots kann sehr unterschiedlich sein. Unterrichtsmethoden zählen aber lediglich zu den Sichtstrukturen des Unterrichts. „Innerhalb der gleichen Methode oder Sozialform können sehr unterschiedliche Lehr-Lernprozesse stattfinden“ (Kunter & Trautwein 2013, S. 65). Die Sichtstrukturen haben keine Erklärungsmacht, was die Lernerfolge von Schüler/-innen betrifft. Unterrichtsmethoden tragen nicht zur Klärung theoretischer politikdidaktischer Probleme bei.

Seit der Kompetenzdiskussion wird das Kontroversprinzip unter einer dritten Perspektive diskutiert. In den pädagogischen politikdidaktischen

Diskurs wird jetzt die Konfliktfähigkeit als eine Kompetenzdimension eingeführt und als Kompetenz „zur diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen, zum Aushandeln von Konfliktregelungen und -lösungen“ definiert (Behrmann, Grammes & Reinhard 2004, S. 337). Sie wird als Sollensvorschrift eingebracht, die auf die Beobachtung der gewünschten Art und Weise des Aushandelns und Klärens bei Kontroversen zielt. Neu in der politikdidaktischen Diskussion ist, dass hiermit der Blick auf die Eigenschaften von Personen gelenkt wird.

Von dieser Definition der Konfliktfähigkeit im Sinne des Kontroversprinzips entfernt sich etwas der vierte Versuch, der eine sogenannte Konfliktlösungskompetenz beschreiben will als „Fähigkeit, demokratisch-konstruktive Aushandlungsverfahren zur Lösung politischer Konflikte anzuwenden“ (Petrik 2011, S. 159). Zusätzlich wird das Argumentieren als Bestandteil der Konfliktlösungskompetenz a priori angenommen, weil beim Aushandeln Argumente bedeutsam seien. Hier werden die Ebenen eines Konfliktlösungsverfahrens (Ebene des Handelns) und des Argumentierens (Ebene des Wissens bzw. der Kompetenz) miteinander vermischt. Petrik grenzt seine Begrifflichkeiten definitorisch nicht voneinander ab, sodass seine Konfliktlösungskompetenz nicht operationalisierbar ist. Das Zusammenführen unterschiedlicher Konstrukte ist in einer Theorie nicht möglich. Das Anwenden von Aushandlungsverfahren erinnert deshalb genauso an den dritten Ansatz der unterrichtsmethodischen Gestaltung.

Anders als in den bisher genannten pädagogisch motivierten Vorschlägen wird im Folgenden versucht, theoriegeleitet vorzugehen. Es ist ein theoretischer politikdidaktischer Ansatz erforderlich, der die Wirklichkeit des Politikunterrichts mit empirisch überprüfbaren Konstrukten beschreibt. Theoriegeleitet können mit dem psychologischen Kompetenzkonstrukt Phänomene des zielgerichteten Verarbeitens politischer Begrifflichkeiten erfasst werden (ausführlich Weißeno 2015). Das Kompetenzkonstrukt bietet der Politikdidaktik die Möglichkeit, eine fachdidaktische Theorie zu entwickeln. Die individuelle Auswahl politischer bzw. politikwissenschaftlicher Zugänge und Gegenstände sowie ihre lehr-lern-theoretischen Grundlagen werden erfasst. Die psychologische Kompetenzdefinition, die diesem Beitrag zugrunde liegt, beschreibt leistungsrelevante Unterschiede bei den Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen, kein erwünschtes Kommunikationsverhalten als menschliche Qualität.

Versucht man den Umgang mit Konflikten aus einer theoretischen Perspektive zu definieren, kann sie als Persönlichkeitsvariable beschrieben und empirisch geprüft werden. Im Konfliktfall wenden Personen Strategien an, die in Konkurrenzsituationen entstehen. Es geht dabei um die Umsetzung

von Absichten in einer Handlung (Volition). Absichten werden zielorientiert in ein wirksames Handlungsprogramm umgesetzt. Die Handlungsrealisierung wird möglicherweise gegen konkurrierende Ziele abgeschirmt (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Das *Dual Concern Model* von Rubin et al. (1994) stellt die Strategiewahl in Konflikten als interessengeleitet dar. Das Interesse eines am Konflikt Beteiligten orientiert sich an der Durchsetzung der eigenen Ziele und an den Belangen der anderen. Die jeweiligen Handlungsfolgen sind abzuwägen. Dabei gibt es individuelle Unterschiede im Umgang mit Konflikten. Das Modell von Deutsch (1976) geht hingegen davon aus, dass die Strategiewahl motivationsgeleitet ist.

Aus theoretischer Perspektive geht es also um das Handeln, nicht um die Leistungsfähigkeit (Kompetenz). Das Handeln in Konfliktsituationen ist reflexiv gesteuert und kann sich im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung ändern. Die Planung des Handelns in Konfliktsituationen erfolgt durch Problemlöseprozesse; eine Person fragt sich z. B., wie sie zu einem Kompromiss beitragen kann (vgl. Asendorpf, 2008, S. 69).

Konfliktstile sind individualtypische Bevorzungen bestimmter Problemlösestrategien. Wie jemand einen Konflikt für sich löst, kennzeichnet ein Merkmal der Persönlichkeit. Nicht alle Schüler/-innen verfolgen das Ziel, sich an Diskussionen zu beteiligen. Die (Nicht-)Beteiligung hängt von den Anreizen, Absichten und Zielen ab. Fraglich ist der Grad, zu dem die Handlungseigenschaften dem Einzelnen bewusst sind. Ein Problem ist des Weiteren, dass aufgrund der Selbstbeurteilung nicht klar ist, inwieweit sie die tatsächlich ablaufenden Prozesse widerspiegeln (Ebenda, S. 246). Das dispositionale Pendant zu den Handlungserwartungen ist z. B. bei politischen Diskussionen die subjektive Einschätzung der eigenen lernrelevanten Kompetenzen und Fähigkeiten (fachspezifisches Selbstkonzept) (Wild et al. 2006). Wer sich für Politik interessiert und sich bei politischen Fragen für leistungsfähig hält, kann in politischen Diskussionen seinen Standpunkt vertreten. Mit dem politischen Interesse (persönliches Interesse) und dem Selbstkonzept sehen sich die Schüler/-innen mehr oder weniger in der Lage, interessengeleitet Diskussionen zu führen.

Welche konkrete Handlung in einer Situation gewählt wird, hängt nach dem handlungstheoretischen Modell der Motivation nach Rheinberg (2004) sowohl vom Interesse als auch dem fachspezifischen Selbstkonzept ab. Die Handlungsergebnisse wirken sich auf die beiden motivationalen Perspektiven aus und bilden die Voraussetzungen für das Handeln in neuen Situationen des Unterrichts. Die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Vorlieben und Überzeugungen sowie die Bereitschaft, das Interesse immer wieder durch die Situationen im Unterricht anregen zu lassen, ist bedeutsam

für die persönlich für wichtig gehaltenen Ziele und Werte (vgl. Wild et al. 2001). Insofern wirkt sich die Motivation eng auf das Handeln, hier den Konfliktstil, aus.

Psychosoziale Ansätze betonen den Einfluss geschlechtsstereotyper Sozialisierungserfahrungen. Die in der Schule vermittelten Erwartungen haben einen Einfluss auf die Identitätsbildung (Köller & Klieme, 2000). Aus der politischen Soziologie werden Motivationsunterschiede zugunsten der Männer berichtet. Wir gehen davon aus, dass sich das wahrgenommene fachspezifische Interesse auf die Auswahl einer geeignet erscheinenden Handlungstendenz in politischen Diskussionen auswirkt. Schülerinnen geben an, Auseinandersetzungen in stärkerem Maß zu vermeiden und verglichen mit Schülern eher nachzugeben. Schüler setzen sich dagegen signifikant häufiger in Konfliktsituationen durch (Abs et al. 2007).

Im Folgenden wird dem Zusammenhang der motivationalen Variablen mit den für das BLK-Programm adaptierten vier prototypischen Konfliktstilen nach dem Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI-II) geprüft: Inwieweit wirken sich das fachspezifische Selbstkonzept und das politische Interesse auf die Konfliktstile aus? Zweitens prüfen wir, ob sich Geschlechtsstereotype für die Reaktionstendenz in politischen Diskussionen ausdifferenzieren lassen.

3. Design

In der Studie wurden 669 Schüler/-innen der 9. Klassen an Realschulen in 28 Klassen an einem Messzeitpunkt befragt. 54% waren Jungen ($n = 361$) und 46% Mädchen ($n = 308$). 30.5% ($n = 201$) haben einen Migrationshintergrund. Die Items zum fachspezifischen Selbstkonzept sind den Studien von Krampen (1991) und Oesterreich (2002) entnommen. Die untersuchte Selbsteinschätzung der fachspezifischen Leistungsfähigkeit sagt etwas darüber aus, ob man ein Ergebnis selbst herbeiführen kann („Für die Lösung politischer Probleme fällt mir eigentlich immer etwas ein.“). Die Erhebung erfolgt auf der Basis einer vierstufigen Likertskala. Die Fitwerte der Skala sind überzeugend ($\chi^2(9) = 16$, $p = n.s.$, CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = .03, WRMR = .48). Für das politische Interesse wurde die Standardfrage aus der politischen Soziologie gestellt („Wie stark interessierst Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?“).

Das hier verwandte, leicht adaptierte Instrument (ROCI-II-D) von Rahim unterscheidet vier Konfliktstile: ‚integrating‘, ‚obliging‘, ‚avoiding‘ und ‚dominating‘. Zugrunde liegt die deutsche Übersetzung (Bilsky & Wülker, 2000; Abs et al. 2007). Aufgabe ist es, auf einer vierstufigen Skala anzugeben,

inwieweit der mit dem jeweiligen Item beschriebene Umgang mit einem Problem für das eigene Verhalten als typisch wahrgenommen wird. Ein Fragebeispiel für Vermeiden lautet „Ich vermeide gewöhnlich offene Diskussionen über verschiedene Meinungen mit meinen Mitschüler/-innen“, für Nachgeben „Ich mache meinen Mitschüler/-innen gegenüber im Allgemeinen Zugeständnisse“, für Wetteifern „Ich verfolge meine Interessen im Allgemeinen ohne auf andere zu hören“, für Kooperation „Ich verfare nach dem Prinzip ‘geben und nehmen’, sodass ein Kompromiss gefunden werden kann“. Die Messmodelle für die vier Konfliktstile weisen gute Fitwerte auf: Vermeiden ($\chi^2(5) = 12.725$, $p \leq .05$, CFI = .99, TLI = .97, RMSEA = .05, WRMR = .58), Nachgeben ($\chi^2(9) = 21.62$, $p \leq .05$, CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .05, WRMR = .61), Wetteifern ($\chi^2(2) = 4.339$, $p = n.s.$, CFI = 1, TLI = .99, RMSEA = .04, WRMR = .38), Kooperieren ($\chi^2(14) = 23.872$, $wp \leq .05$, CFI = 1, TLI = .99, RMSEA = .03, WRMR = .52).

4. Ergebnisse

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Eigenschaften der eingesetzten Instrumente. Die Reliabilitäten sind gut bis akzeptabel.

Tab. 1: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten

	Anzahl Items	M	SD	Reliabilität
politisches Interesse	1	1.99	.69	
fachspezifisches Selbstkonzept	6	2.14	.6	.78
vermeiden	5	2.5	.56	.59
nachgeben	6	2.7	.49	.71
wetteifern	4	2.25	.6	.59
kooperieren	7	2.85	.54	.80

Kleine Effekte des Geschlechts zeigen sich beim Kooperieren ($d = .36$) und Wetteifern ($d = .43$). Das eingesetzte Instrument des Wissenstests (23 Items) umfasste mehrere Facetten des Fachwissens. Für das Wissen wurden zusätzlich DIF-Tests für Geschlecht und Migrationshintergrund gerechnet. Die Fitwerte waren gut. Ein Zusammenhang zwischen den Konfliktstilen und der Leistungsfähigkeit ließ sich aber statistisch nicht feststellen. Die Konfliktstile als Handlungseigenschaft beeinflussen die Leistungsdisposition nicht.

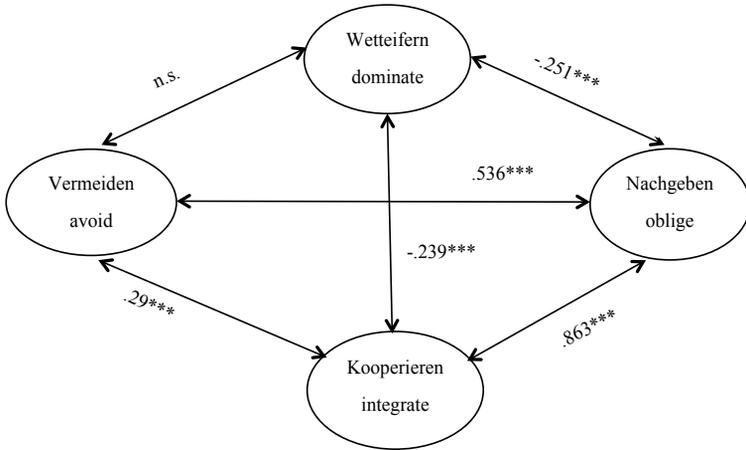


Abb. 1: Zusammenhänge zwischen den vier Konfliktstilen

Abbildung 1 zeigt die Zusammenhänge der Motivationsvariablen. Danach bestehen der erwartete negative Zusammenhang zwischen Wetiteifern und Kooperieren, der positive zwischen Vermeiden und Nachgeben. Kooperieren hängt stark positiv mit Nachgeben zusammen. Insbesondere den Konfliktstilen Kooperieren und Wetiteifern kommt vermutlich ein prognostischer Wert zu. Die Sensitivität der Instrumente des Rahim-Modells scheint auch für Schüler/-innen noch gewährleistet, aber verbesserungsbedürftig.

Da die Datenbeschreibung weitgehend erwartungskonform und zufriedenstellend ist, kann eine Pfadanalyse durch das Hinzufügen der unabhängigen Variablen gerechnet werden. Das Strukturgleichungsmodell (Abbildung 2) zeigt die Zusammenhänge des fachspezifischen Selbstkonzepts, des politischen Interesses und des Geschlechts auf die Konfliktstile und weist noch akzeptable Fitwerte auf ($\chi^2 (386) = 1079.89$, $p \leq .001$, CFI = .91, TLI = .9, RMSEA = .05, WRMR = 1.5).

Zu den Geschlechterstereotypen zeigt das Strukturgleichungsmodell erwartungskonforme Befunde, d. h., es lassen sich ein wetiteifernder, dominanter Konfliktstil häufiger bei Jungen, ein kooperierender und nachgebender häufiger bei Mädchen beobachten. Einen Effekt auf Vermeiden lässt sich nicht feststellen. Das fachspezifische Selbstkonzept wirkt sich positiv nur auf den kooperativen und den wetiteifernden Konfliktstil aus. Das politische Interesse wirkt sich eher schwach auf alle Konfliktstile aus. Jungen verfügen über ein höheres fachspezifisches Selbstkonzept und politisches Interesse.

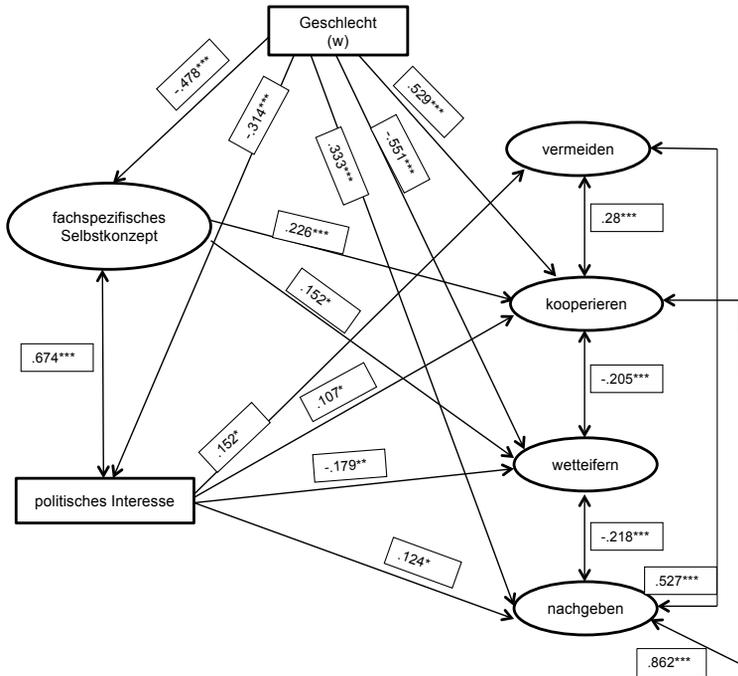


Abb. 2: Pfadmodell zur Abbildung der Zusammenhänge des fachspezifischen Selbstkonzepts und Interesses mit den vier Konfliktstilen sowie des Einflusses des Geschlechts

Die Korrelation von Selbstkonzept und Interesse ist erwartungskonform hoch. Höher sind die Effekte in anderen Studien zum Wissen als abhängige Variable (Weißeno & Eck 2013; Weißeno et al. 2015). Die wahrgenommene fachspezifische persönliche Motivation wirkt sich auf die Auswahl einer geeignet erscheinenden Handlungstendenz in politischen Diskussionen aus.

4. Ausblick

Die in der Politikdidaktik angenommene Konfliktfähigkeit als Leistungsdisposition lässt sich auf Grundlage dieser Studie weder empirisch belegen noch theoretisch begründen. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Konfliktstil und Leistung. Die Konfliktfähigkeit ist keine Kompetenz, sondern ein Persönlichkeitsmerkmal, das sich z. B. über Konfliktstile beschreiben lässt.

Normative Überlegungen politischer Bildung fordern, politische Meinungsverschiedenheiten in der Klasse interessengeleitet auszutragen. Das Rahim-Modell ist das hierzu geeignete Instrument zur Erfassung, weil es die Strategiewahl in Konflikten als interessengeleitet darstellt. Das Instrumentarium der Konfliktstile ließ sich aber nicht in allen Teilen überzeugend anwenden. Die Durchsetzung der eigenen Ziele steht für Jungen eher im Vordergrund. Mädchen sind eher an einem kooperierenden Stil interessiert. Den Schüler/-innen scheint es aber nicht primär um Interessensdurchsetzung zu gehen, sondern darum, Wissen zu erwerben, zu lernen. Sachklärungen sind leistungsrelevante Merkmale, Konfliktstile nicht. Dies könnte in einer Folgestudie genauer untersucht werden.

Es gibt bezüglich der Konfliktfähigkeit offenkundig Schwachstellen in der politikdidaktischen Diskussion. Normative Präferenzen überdehnen die Begriffe Konflikt und Fähigkeit. Theoretische Begrifflichkeiten, die die Wirklichkeit des Politikunterrichts erklären, zeigen sich empirisch, wie z. B. die Fachkonzepte des Modells der Politikkompetenz.

Literatur

- Abs, Hermann J./Roczen, Nina/Klieme, Eckhard (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Frankfurt, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- Behrmann, Günther C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004). Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In HeinzElmar Tenorth (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II (S. 322-406). Weinheim.
- Bilsky, Wolfgang/Wülker, Anne (2000): Konfliktstile: Adaptation und Erprobung des Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI-II). Münster. www.psy.uni-muenster.de (zuletzt aufgerufen am 1.11.2014).
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Deutsch, M. (1976): Konfliktregelung. München.
- Grammes, Tilman (1997): Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung (S. 80-94). Schwalbach/Ts.
- Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung. München.
- Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2010): Motivation und Handeln (4. Aufl.). Heidelberg.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg, S. 127-143.
- Köller, Olaf/Klieme, Eckhard (2000): Geschlechtsdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen.. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): Dritte internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie. Bd. 2. Opladen, S. 373-404.

- Krampen, Günter (1991): Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter: Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie. Göttingen.
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Skuhr, Werner (1993): Der Konflikt als Grundbegriff politischer Bildung. In: Dies. (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Opladen, S. 219-227.
- Massing, Peter (2007): Politikdidaktik. In: Weißeno, Georg/Hufer, Klaus-Peter/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Wörterbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts, S. 290-299.
- Meyer, Thomas (2000): Was ist Politik? Opladen.
- Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Opladen.
- Petrik, Andreas (2011): Politisierungstypen im Lehrstück „Dorfgründung“. Eine Bildungsgangstudie zur Entwicklung der Urteils- und Konfliktlösungskompetenz im Politikunterricht. In: Bayrhuber, Horst et al. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster, S. 159-184.
- Rheinberg, Falko (2004): Motivation. 5. Aufl. Stuttgart.
- Rubin, Jeffrey Z./Pruitt, Dean/Kim, Sung H. (1994). Social Conflict: Escalation, stalemate, and settlement. New York.
- Weißeno, Georg/Eck, Valentin (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz. Münster.
- Weißeno, Georg/ Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden, S. 3-20.
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Landwehr, Barbara (2015): Motivation, Systemvertrauen und Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht. In: Weißeno, Georg/Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden, S. 3-20.
- Wild, Elke/Hofer, Manfred/Pekrun, Reinhard (2001): Psychologie des Lerners. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim, S. 205-267.