

# Wo ist ‚das Politische‘ in der lateinischen Literatur? Zur Entwicklung politischer Themen im Lateinunterricht

von **Moritz Raab, StR**  
*Käthe-Kollwitz-Schule Hannover*  
*moritz.raab@schulen-hannover.de*

**Schlüsselwörter:** *Politische Bildung, Politik, didaktische Perspektive, Kategorien, Politikbegriffe, Politikdidaktik, Thema, Leitfrage*

## 1. Einleitung

Dieser Beitrag will unter Rückgriff auf die Politikwissenschaft klären, was ‚Politik‘ überhaupt ist.<sup>1</sup> Sodann soll gezeigt werden, wie mit Hilfe eines spezifischen Politikbegriffs ‚das Politische‘ in literarischen Texten identifiziert und zur Thematisierung im Lateinunterricht genutzt werden kann. Das Thema wird dann als Frage- oder Problemstellung, die von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden soll, umformuliert. Hierbei werden Anleihen aus der Politikdidaktik genommen, wobei Praxisbeispiele das konkrete Vorgehen verdeutlichen. Somit sollen aus Sicht der Lehrkraft die notwendigen Planungsschritte aufgezeigt werden, um zu einem lateinischen Text, im Sinne historisch-pragmatischer oder gegenwartsbezogener Interpretationsverfahren während der *post-reading*-Phase,<sup>2</sup> ein politisches Thema zum Unterrichtsgegenstand zu machen und letztlich auch dem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip der politischen Bildung Rechnung zu tragen.<sup>3</sup>

## 2. Was ist Politik?

### 2.1 Politikbegriffe als Arbeitsbegriffe

Um also einen fundierten Zugang zum Politischen in der lateinischen Literatur zu finden, braucht es zunächst einen Politikbegriff, der „hinreichend präzise“<sup>4</sup> ist. Da es den *einen* Politikbegriff in Politikwissenschaft und

Politikdidaktik nicht gibt, sind Politikbegriffe als Arbeitsbegriffe aufzufassen, die einen spezifischen Zugang zu einem politischen Thema eröffnen.<sup>5</sup> Als Anforderungen an einen Politikbegriff, der aber für Unterrichtszwecke das Politische in seiner Komplexität zu vermitteln vermag, postulieren ACKERMANN et al.:

„Politiklehrerinnen und -lehrer benötigen für den politischen Unterricht einen möglichst unverkürzten Begriff von Politik, der die Vielzahl der Aspekte und Elemente der politischen Wirklichkeit zusammenhält und integriert und sie gleichzeitig strukturiert und systematisiert.“<sup>6</sup>

Einen solchen umfassenden Zugang zum Politischen und einen strukturierten Überblick über das Politische kann, wie schon einmal skizziert,<sup>7</sup> von zwei Sichtweisen geleistet werden: zum einen vom sogenannten ‚Politikzyklus‘, zum anderen von den ‚drei Dimensionen des Politischen‘. Im Folgenden wollen wir uns wegen ihrer leichten Anwendbarkeit auf letztere konzentrieren.

### 2.2 Drei Dimensionen des Politischen

Bei diesem Politikverständnis werden eine institutionelle (*polity*, ‚Form‘), eine normativ-inhaltliche (*policy*, ‚Inhalt‘) und eine prozessuale Dimension (*politics*, ‚Prozess‘) mit jeweils eigenen politikwissenschaftlichen Kategorien unterschieden.<sup>8</sup> Zur Form (*polity*), dem politischen Handlungsrahmen, gehören zum Beispiel die Kategorien ‚politische Ordnung‘, ‚Verfassung‘, ‚Institutionen‘ und ‚Gesetze‘. Die prozessuale Dimension (*politics*), also der politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, umfasst u. a. die Kategorien ‚Akteure‘ und ‚Konflikte‘, ‚Macht‘ und ‚Interessen‘. Dagegen werden ‚politische Probleme‘<sup>9</sup>, ‚Maßnahmen‘, ‚Ziele‘ und ‚Ergebnisse‘ dem Inhaltsbereich (*policy*), den inhaltlichen Handlungsprogrammen, zugeschrieben.<sup>10</sup>

<sup>1</sup> Zu theoretischen Defiziten bisheriger Konzepte zur Förderung politischer Bildung im Lateinunterricht vgl. RAAB (2019/2020). Hier sei versucht, die erste der dort aufgeworfenen Fragen zu klären (ebd., 20).  
<sup>2</sup> Vgl. DOEPNER (2011), 118–125.  
<sup>3</sup> Vgl. LECHNER-AMANTE (2014).  
<sup>4</sup> MASSING (1995), 65.  
<sup>5</sup> Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 20–21.  
<sup>6</sup> ACKERMANN et al. (2010), 21.  
<sup>7</sup> Vgl. RAAB (2019/2020), 21.  
<sup>8</sup> Vgl. MASSING (1995), 77; ACKERMANN et al. (2010), 21–22, 27–30.  
<sup>9</sup> Für die Kategorie ‚Problem‘ gilt: „Ein Problem wird zu einem politischen Problem, wenn es nach einem Prozess politischer Auseinandersetzung für eine Vielzahl von Gesellschaftsmitgliedern als unerträglich gilt, als politisch lösbar und dringend lösungsbedürftig erscheint, und wenn es zum Gegenstand des politischen Entscheidungsprozesses gemacht wird, dessen Folgen ungewiss sind.“ (ACKERMANN et al. [2010], 32).  
<sup>10</sup> Vgl. MASSING (1995), 77; zur Modellkritik vgl. ebd., 79–80.

### 3. Praktisches Vorgehen

#### 3.1 Analyse eines Textes mit Hilfe politischer Kategorien

Diese *politischen Kategorien*, die den einzelnen Dimensionen von Politik zugeordnet und in sogenannte ‚Schlüsselfragen‘ umformuliert werden können (z. B. ‚politische Institutionen‘, d. h. ‚Welche politischen Institutionen sind an politischen Entscheidungen beteiligt und welche Kompetenzen haben sie?‘), dienen nun als Analyseinstrument politischer Sachverhalte.<sup>11</sup> Sie sollen das Aktuelle und Konkrete so aufschließen, dass darin das „Typische, Prinzipielle, Verallgemeinerbare deutlich wird.“<sup>12</sup> So können „einzelne Fälle, Konflikte oder Probleme in die allgemeinen Strukturen der Politik [eingeordnet]“<sup>13</sup> werden. Mit den drei Dimensionen des Politischen und den ihnen inhärenten Kategorien ergibt sich folglich ein

„Koordinatensystem im Sinne eines methodischen Analyse- und Suchinstruments, das sich auf beliebige politische Probleme anwenden lässt und das einen strukturierten Überblick über das Politische ermöglicht.“<sup>14</sup>

Versuchen wir einmal, in einem Lehrbuchtext einen Zugang zum Politischen zu finden. In Lektion 18 des Lehrbuchs *Pontes* („Cicero und die Republik“) geht es um CICEROS bekannte Rede gegen CATILINA und die Krise der römischen Republik. In dem Text attackiert der Konsul CICERO CATILINA, den an der Senatssitzung teilnehmenden Anführer der Verschwörung. Aus der *polity*-Dimension sind hier etwa Kategorien wie ‚politische Institutionen‘, ‚Verfassungsprinzipien‘ und ‚Gesetze‘ erkennbar. Von der *policy*-Dimension können die Kategorien ‚politisches Problem‘ und ‚Lösungen‘ in den Blick genommen werden, wohingegen ‚politische Akteure‘, ‚Beteiligte/Betroffene‘, ‚Konflikte‘, ‚Kampf um Machtanteile‘ oder ‚Interessen‘ innerhalb des politischen Prozesses (*politics*) herangezogen werden können.

#### 3.2 Festlegung des (Kompetenz-)Schwerpunkts

Nachdem man einen Text im Hinblick auf die die Dimensionen des Politischen und die je-

weils enthaltenen Kategorien untersucht hat, legt man eine mit der Entwicklung einer didaktischen Perspektive, die die politischen Inhalte mit den zu erreichenden Lernzielen verknüpft, reflektiert und bewusst einen *Schwerpunkt*.<sup>15</sup> Diese didaktische Perspektive ist dann entweder an der *polity*-, *policy*- oder *politics*-Dimension ausgerichtet und stellt damit jeweils spezifische politikwissenschaftliche Kategorien in den Vordergrund.<sup>16</sup>

Im Beispiel des Lehrbuchtextes könnte eine *polity*-orientierte didaktische Perspektive entwickelt werden, indem die Kategorie ‚politischen Institutionen‘ fokussiert wird. Hier können dann die Institutionen Senat und Konsuln in Bezug auf ihre jeweiligen Kompetenzen charakterisiert werden.

Die didaktische Perspektive muss dabei sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch „begründet und begründbar“<sup>17</sup> sein. Dabei muss auch deutlich werden, inwieweit ein Beitrag zur *politischen Kompetenzförderung* der Schülerinnen und Schüler geleistet werden kann (politisches Konzeptwissen, politische Sach-/Analyse, Urteils-, Handlungskompetenz).<sup>18</sup> Als Planungshilfen und Gütekriterien können zudem die *politikdidaktischen Prinzipien* herangezogen werden (z. B. Problemorientierung, Kontroversität, Schülerorientierung).

In diesem Fall lässt sich der gewählte Schwerpunkt inhaltlich etwa dadurch begründen, dass die republikanische Ordnung, also der politische Handlungsrahmen selbst, durch CATILINAS Umsturzpläne zum Thema gemacht wird und dass die Institutionen Senat und Konsuln explizit genannt werden. Auf methodischer Ebene ist ein problemorientierter und exemplarischer Zugang zum Politischen möglich. Eine politische Kompetenzförderung gelingt dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler ihr politisches Konzeptwissen ausbauen und vertiefen sollen, hier in Bezug auf ‚Verfassungsorgane‘. *Politische Konzepte* (z. B. ‚Demokratie‘, ‚Gewaltenteilung‘, ‚Gerechtigkeit‘) bilden – im Gegensatz zu den strukturierenden Kategorien – die „inhaltliche Dimension des Politischen“ ab (sozusagen das ‚Fachwissen‘) und stellen

<sup>11</sup> Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 28–30.

<sup>12</sup> ACKERMANN et al. (2010), 28.

<sup>13</sup> ACKERMANN et al. (2010), 28. MASSING (1996), 451 spricht vom Aufbau einer „kognitiven Landkarte“ durch das Denken in Kategorien, um politische Erfahrungen in und außerhalb der Schule zu strukturieren.

<sup>14</sup> ACKERMANN et al. (2010), 28–29.

<sup>15</sup> Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 41–43.

<sup>16</sup> Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 45–47.

<sup>17</sup> ACKERMANN et al. (2010), 43.

<sup>18</sup> Vgl. dazu beispielsweise EPA Sozialkunde/Politik (2005), 7–10.

die Grundlage für den systematischen Aufbau vernetzten politischen Wissens dar.<sup>19</sup> So können die Schülerinnen und Schüler etwa Senat und Konsuln hinsichtlich Wahl/Legitimation, Aufgaben und Zusammenwirken beschreiben und darin unter Reflexion der kulturellen Differenzen etwa mit dem Bundestag und -kanzler vergleichen.<sup>20</sup>

Übrigens folgt ein solches Vorgehen dem sogenannten ‚narrativen Ansatz‘ in der Politikdidaktik, der durch narrative Medien – und damit auch literarische Texte – bei den Schülerinnen und Schülern die „Entwicklung eines ganzheitlichen vernetzten Verständnisses politischer Sachverhalte“<sup>21</sup> zu fördern sucht und die explizit oder implizit thematisierten politischen Konzepte für einen Transfer zur Gegenwart nutzt.<sup>22</sup>

### 3.3 Formulierung der Leitfrage

Die didaktische Perspektive erfahren die Schülerinnen und Schüler indes nur indirekt über das Thema der Unterrichtseinheit, zuspitzt und schülergerecht etwa als Frage umformuliert.<sup>23</sup>

Eine Fragestellung könnte in unserem Beispiel etwa lauten: „Wer entscheidet in der römischen Republik?“, oder etwas plakativer: „Wer hat ‚die‘ Macht in der römischen Republik?“ Dabei können die Schülerinnen und Schüler dann den Senat als die Magistrate formal beratendes, in seinen Beschlüssen de facto aber bindendes Organ charakterisieren und somit als Machtzentrum herausstellen.

## 4. Weitere Beispiele

### 4.1 Lehrbuch *Pontes*, Lektion 14

In der *Pontes*-Lektion 14 („Bauern und Adlige“) geht es inhaltlich um TIBERIUS GRACCHUS und sein Engagement für die verarmten Bauern. Im Lektionstext erklimmt er die *Rostra* auf dem *Forum Romanum* und hält eine flammende Rede, in der er um Zustimmung für sein Ackergesetz wirbt. Hier bietet sich etwa eine *politisch*-orientierte didaktische Perspektive an, sodass die Schülerinnen und Schüler – im Sinne der *politischen Analysekompetenz* – den politischen Prozess analysieren sollen. Relevante Kate-

gorien, die übrigens aus dem Text abgeleitet und damit selbst Unterrichtsgegenstand werden können,<sup>24</sup> sind hierbei politische ‚Akteure‘ (Volksversammlung, Volkstribun, Senat), ‚Beteiligte/Betroffene‘ (Popularen, Optimaten), ‚Partizipation‘ (Chancen der Mitwirkung der Bevölkerung), ‚Konflikt‘ (Konfliktlinie Popularen-Optimaten) und ‚Interessen‘ (Besitzansprüche der Adligen, Landverteilung zugunsten der Armen). Zentral ist der Aspekt der Partizipation, denn es geht ja gerade darum, wie die römischen Bürger ihre Anliegen im politischen System der Republik durchsetzen können. So können die Schülerinnen und Schüler zu der Frage „Wie kann die römische Bevölkerung ihre Interessen artikulieren und durchsetzen?“ die Perspektive der verarmten Bauern einnehmen und TIBERIUS‘ Rolle und Vorgehen beurteilen – und gegebenenfalls auch heutige Partizipationsmöglichkeiten diskutieren.

### 4.2 CICERO, *Orationes Philippicae*

Mehr Möglichkeiten zur Thematisierung politischer Fragestellungen bietet freilich die Lektürepräsenz. Wenn sich CICERO in seinen *Orationes Philippicae* für die *libera res publica* einsetzt, liegt es nahe, den Freiheitsbegriff zu vertiefen. Mit der Kategorie ‚Grundgesetz‘ (*polity*-orientierte didaktische Perspektive) könnte man fragen: „(Wie) Unterscheidet sich das römische *libertas*-Konzept von modernen Freiheitsrechten?“ Dass hierbei auch zentrale Grundgesetzartikel wie Meinungs-, Presse-, Versammlungs- und Religionsfreiheit zur Sprache kommen können, liegt auf der Hand. So können die Schülerinnen und Schüler im Kontrast zum römischen Freiheitsverständnis, das sich hier zunächst als Freiheit von der Königsherrschaft (*regnum*) und Abwehr einer unrechtmäßigen Vormachtstellung Einzelner (*dominatio*) versteht, ihr *politisches Konzeptwissen* erweitern.

### 4.3 OVID, *Metamorphosen*

Selbst in der Dichtung lassen sich mit Hilfe von politischen Kategorien Themen finden, die eine Aktualisierung ermöglichen. So kön-

<sup>19</sup> JUCHLER (2014), 468. Ein Konsens über die zu vermittelnden politischen Konzepte in der Politikdidaktik fehlt; stark rezipiert wurde das Modell von WEISSENO et al. (2010) zu sogenannten Basis- und Fachkonzepten. Die Lehrpläne der Länder definieren daher bei den Kompetenzen z. T. unterschiedliche politische Konzepte.

<sup>20</sup> Hier wird deutlich, wie sehr die zugrunde gelegten Kategorien den Schwerpunkt und damit die Fragestellung prägen: Fokussiert man nämlich alternativ die Kategorie ‚Verfassungsprinzipien‘, geht es thematisch eher darum, Elemente der Machtbalance und -kontrolle in der römischen Republik herauszuarbeiten (z. B. Prinzipien der Annuität, Kollegialität, *checks and balances* beim Zusammenspiel zwischen Senat, Magistrat und Volksversammlung). Unter der Fragestellung ‚Wie lässt sich die Konzentration von Macht in den Händen Einzelner verhindern?‘ können die Schülerinnen und Schüler schließlich auch das Konzept ‚Gewaltenteilung‘ vertiefen.

<sup>21</sup> JUCHLER (2014), 468.

<sup>22</sup> Vgl. JUCHLER (2014). Grundlegend: JUCHLER (2012).

<sup>23</sup> Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 52–54.

<sup>24</sup> So postulieren ACKERMANN et al. (2010, 61) auch: „[Kategorien] müssen das Ergebnis von Lernprozessen sein, die vom konkreten Gegenstand ausgehen [...]“

nen bei der Geschichte von Latona und den lykischen Bauern aus OVIDS *Metamorphosen* (6,313–381) Kategorien ‚Konflikt‘ und ‚Interessen‘ aus der *politics*-Dimension ausgemacht werden. Latona kommt durstig und erschöpft nach Lykien, erblickt einen See und will aus ihm trinken, um ihren Durst zu stillen und wieder zu Kräften zu kommen. Die ansässigen Bauern verbieten es ihr aber mit Verweis auf ihren Besitzanspruch und lassen sich von der Göttin, die darauf pocht, dass das Wasser rechtmäßig allen zustehe und öffentliches Gut sei, nicht umstimmen. Vielmehr wollen sie sie unter Schmähungen und Drohungen vertreiben und trüben das Wasser durch Herumspringen im See, sodass es untrinkbar wird. Aus Zorn verwandelt Latona die lykischen Bauern in Frösche. Hier können die Schülerinnen und Schüler nun den im Text dargestellten Konflikt unter Einbezug von Kategorien analysieren und so die *politische Analysekompetenz* trainieren. Zudem kann über das Fachkonzept ‚öffentliche Güter‘ ein aktueller Konflikt um das Wasser herangezogen werden, in dem Großkonzerne im Geschäft mit der Wasserknappheit der einheimischen Bevölkerung das Wasser streitig machen – Beispiele dafür finden sich zuhauf. Unter der Fragestellung „Der Konflikt um das Wasser – immer noch aktuell?“ ließen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.

#### 4.4 COLUMELLA, *De re rustica*

Der kaiserzeitliche Autor COLUMELLA beschreibt in seinem Werk *De re rustica* (Vorwort zum 12. Buch, 4–6) auch die unterschiedliche ‚Natur‘ von Männern und Frauen und ihre jeweiligen ‚Aufgaben‘ in der Ehe. Die Frau sei ihm zufolge aufgrund ihrer Sorgsamkeit für den Haushalt zuständig, der Mann wegen seiner Tapferkeit und für Ackerbau, öffentliche Ämter und Kriegsdienst – und beide würden sich einander ergänzen, worauf sich die Institution Ehe begründe. Diese aus heutiger Sicht hochgradig problematische Sichtweise lädt dazu ein, im Rahmen der *policy*-Dimension die Kategorie ‚Problem‘ zugrunde zu legen und gesellschaftlich geprägte Rollenbilder von Männern und Frauen herauszuarbeiten,

die auch heute noch mitunter für unterschiedliche Berufsbilder und -positionen sorgen. Zu der Leitfrage „Geschlechterrollen – immer noch ein Problem?“ könnte im Einstieg eine Statistik zum (geringen) Frauenanteil im Topmanagement deutscher Unternehmen führen, um dann COLUMELLAS ‚Antworten‘ zu sammeln und die Schülerinnen und Schüler dazu Stellung zu nehmen zu lassen.<sup>25</sup> Indem die Schülerinnen und Schüler hier Perspektiven wechseln, die antike Sichtweise reflektieren und sich positionieren, kann ein Beitrag zur *politischen Urteils- und Handlungskompetenz* geleistet werden.

### 5. Schlussbemerkung

Das hier gezeigte Vorgehen ist an die prinzipiellen Planungsschritte von Politikunterricht angelehnt, auch wenn dort in der Regel nicht vom Text bzw. Material aus geplant wird. Dass auch im Lateinunterricht eine politische Kompetenzförderung gelingen kann, ergibt sich aus der Tatsache, dass auch literarische Texte politische Themen implizit oder explizit verarbeiten.

Einen Zugang zum Politischen gewinnen Lehrkräfte dabei über einen wissenschaftlichen Politikbegriff, der eine *polity*-, *policy*- und *politics*-Dimension unterscheidet. Mit Hilfe ihnen zugeordneter *Kategorien* können politische Sachverhalte, hier der politische Gehalt einer lateinischen Textstelle, aufgeschlossen und strukturiert werden, sodass grundlegende Prinzipien der Politik erfahrbar und politische Zusammenhänge begreifbar werden.<sup>26</sup> Diesen Politikbegriff nutzen übrigens auch Politiklehrkräfte im Rahmen einer ‚Sachanalyse‘, also einer fachlichen, strukturierten und die aktuelle politische Diskussion berücksichtigenden Einarbeitung in den Sach-/Problembereich, die der Unterrichtsplanung vorausgeht.<sup>27</sup>

Mit der *Schwerpunktsetzung* (unter Fokussierung auf eine spezifische Dimension) vor dem Hintergrund einer politischen Kompetenzförderung (z. B. Erweiterung des politischen Konzeptwissens) ergibt sich schließlich das *Thema* und eine von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeitende *Fragestellung*, die auch einen existenziellen Transfer und eine Aktualisierung anbahnen kann.

<sup>25</sup> Dieses Vorgehen entstammt einer Unterrichtsidee von Christoph WENDLAND (Hannover).

<sup>26</sup> Vgl. MASSING (1995), 76.

<sup>27</sup> Vgl. ACKERMANN et al. (2010), 43–44. Die Sachanalyse ist das „wichtigste Korrektiv gegen Einseitigkeiten im Unterricht“ und ein „Mittel der Selbstkontrolle, das dem Lehrer dazu verhilft, die ‚Vorwegbestimmtheit des Inhalts‘ zu erkennen und Entscheidungen über die Intentionen seines Unterrichts zu überdenken“ (ACKERMANN et al. [2010], 50–51).

Für die Förderung politischer Bildung im Lateinunterricht ist die Wahl und Reflexion eines Politikbegriffs unerlässlich, der sich nicht auf ein subjektives Alltagsverständnis von Politik beschränken darf.<sup>28</sup> Mit den drei Dimensionen des Politischen und den ihnen inhärenten Kategorien steht ein Analyseinstrument zur Verfügung, mit denen das Politische in lateinischen Texten identifiziert, analysiert und als Ausgangspunkt für politische Bildung genutzt werden kann.

## Literatur und Internetquellen

- ACKERMANN, P. / BREIT, G. / CREMER, W. / MASSING, P. / WEINBRENNER, P.: Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Überarb. Aufl. Schwalbach / Ts. 2010.
- BEHRENS, J. et al.: Pontes. Gesamtband. Stuttgart 2016.
- DOEPNER, TH.: Interpretation. In: KEIB, M. / DOEPNER, TH. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein, 2. Aufl. Göttingen 2011, S. 113–145.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. Vom 17.11.2005. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf) (Zugriff am 20.04.2023). [= „EPA Sozialkunde/Politik“]
- JUCHLER, I.: Der narrative Ansatz in der politischen Bildung. Berlin 2012.
- JUCHLER, I.: Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm. In: SANDER, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4. Aufl. Bonn 2014, S. 466–473.
- LECHNER-AMANTE, A.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. In: SANDER, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4. Aufl. Bonn 2014, S. 203–211.
- MASSING, P.: Das Verhältnis von Politikwissenschaft/Politikdidaktik und die Konsequenzen für die Sozialkundelehrerbildung. In: Geschichte, Erziehung, Politik, Heft 9/1996, S. 449–455.
- MASSING, P.: Wege zum Politischen, in: MASSING, P. / WEISSENO, G. (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen 1995, S. 61–98.
- RAAB, M.: Politische Bildung im Lateinunterricht – Ein (kritischer) Rückblick. In: Pegasus-Onlinezeitschrift XIX (2019/2020), S. 1–30. Verfügbar unter: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2019\\_20\\_1/Pegasus-2020-Raab-Version04.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2019_20_1/Pegasus-2020-Raab-Version04.pdf) (Zugriff am 28.03.2023).
- WEISSENO, G. / DETJEN, J. / JUCHLER, I. / MASSING, P. / RICHTER, D.: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn 2010.

<sup>28</sup> Zur Problematik der Nutzung individuell geprägter, unstrukturierter, diffuser und unreflektierter Politikbegriffe von Lehrkräften vgl. MASSING (1995), 65–68.