



Politikdidaktische Rekonstruktion und Bürgerbewusstsein

Eine exemplarische Aufarbeitung demokratiebezogener Vorstellungen

Bastian Vajen^{1,*}, Steve Kenner¹, Christoph Wolf¹ & Dirk Lange¹

¹ Leibniz Universität Hannover
* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Institut für Didaktik der Demokratie,
Callinstraße 20, 30167 Hannover
b.vajen@ipw.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Als Politikdidaktische Rekonstruktion hat sich das Modell der Didaktischen Rekonstruktion auch im Diskurs der politikdidaktischen Vorstellungsforschung etabliert (Fischer & Lange, 2014). Durch die Normativität vieler erforschter Themengebiete wurde diese im politikdidaktischen Rahmen durch den Schritt der Zielklärung erweitert, der die Wertmaßstäbe unterrichtlicher Vorstellungsveränderungen reflektiert und den Beitrag der ausgewählten Bildungsinhalte zur Legitimation des politischen Lernens untersucht (Lange, 2010). Allerdings sind die Bezüge politikdidaktischer Forschungsarbeiten auf das Modell der Didaktischen Rekonstruktion und der diesem zugrunde liegenden Konzepte uneinheitlich. Dieser Beitrag stellt in diesem Zusammenhang das Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion und die hiermit verbundenen Bezugspunkte vor und geht auf die unterschiedlichen Ansätze und Themengebiete politikdidaktischer Forschung ein. Darüber hinaus wird eine Erweiterung im Bereich des Vorstellungsbegriffes in Anbindung an sozialpsychologische Theorien vorgeschlagen und das Konzept eines Vorstellungssystems eingeführt. Die theoretisch diskutierten Konzepte werden zudem anhand der Vorstellungen zweier Schüler*innen zum Thema Demokratie exemplarisch vorgestellt. Die Schüler*innen zeigen dabei in ihren Vorstellungen von Demokratie starke normative Konnotationen des Begriffes sowie eine enge Verknüpfung mit weiteren Konzepten. Während eine Schülerin Demokratie sehr positiv besetzt und als Mitwirkung in allen Lebensbereichen beschreibt, sieht ein anderer Schüler Demokratie vor allem durch wirtschaftliche Machtpositionen dominiert. Abschließend wird beschrieben, wie an der Leibniz Universität Hannover das methodische Konzept der Politikdidaktischen Rekonstruktion in das Lehrkonzept zum qualitativen Forschen in der politischen Bildung eingebunden wird.

Schlagerwörter: Politikdidaktische Rekonstruktion, Schülervorstellungen, Vorstellungssystem, Bürgerbewusstsein, Demokratie, Vorstellungen



1 Theoretische Hinführung zum Konzept der Politikdidaktischen Rekonstruktion und des Bürgerbewusstseins

1.1 Politikdidaktische Rekonstruktion

Auch in der politischen Bildung haben sich das Modell der Didaktischen Rekonstruktion und die damit verbundene Erhebung und Auswertung von Vorstellungen als Forschungsmethode etabliert. Im politikdidaktischen Diskurs werden dabei sowohl die Vorstellungen von Schüler*innen zu unterschiedlichen Themengebieten wie Rechtsextremismus, Nachhaltigkeit, Demokratie, Menschenrechten oder Integration als auch Vorstellungen von Lehrer*innen, beispielsweise über den Politikunterricht, erhoben (vgl. u.a. Fischer, 2011; Heldt, 2018; Klee, 2008; Lutter, 2011). Die Politikdidaktische Rekonstruktion beinhaltet dabei ebenfalls die drei Arbeitsschritte (1) Erfassung der Vorstellungen, (2) Fachliche Klärung und die auf dem wechselseitigen Vergleich beider Schritte aufbauende (3) Didaktische Strukturierung. Ergänzt wird das Vorgehen jedoch durch den (4) Schritt der Zielklärung (Lange, 2010, S. 61). Er reflektiert die Wertmaßstäbe einer emanzipatorischen Politikdidaktik und untersucht den Beitrag der ausgewählten Bildungsinhalte zur Legitimation des politischen Lernens. Die Notwendigkeit einer normativen Reflexion entsteht aus der Prämisse, dass die intentionale Beeinflussung politischer Vorstellungen durch pädagogisches Handeln wertgebunden ist (Lange, 2010, S. 61). Diesen normativen Aspekt gilt es im Rahmen der Zielklärung zu berücksichtigen, um darauf aufbauend den Beitrag fachlicher Konzepte und Theorien zu konzipieren. Insofern ist die Zielklärung als eine Aufgabe anzusehen, die die Schritte der Fachlichen Klärung und Didaktischen Strukturierung durchdringt. Während für die abschließende Didaktische Strukturierung normative Maßstäbe für eine Ausdifferenzierung und Erweiterung von Vorstellungen festgelegt werden müssen, gilt es für die Fachliche Klärung, exemplarisch den wissenschaftlichen Diskurs für einen späteren Vergleich mit den Vorstellungen der Schüler*innen abzubilden.

Die Auswahl orientiert sich dabei an den Vorstellungen der Schüler*innen und ihrer Konzeption eines Gegenstandes. Für diese müssen fruchtbare wissenschaftliche Konzepte identifiziert werden, um eine Ausdifferenzierung von Vorstellungen zu initiieren. Hier ist die normative Dimension politischer Bildung bedeutsam, die reflektiert und transparent dargestellt werden muss. Am Beispiel des Gegenstandes der Demokratie beinhaltet dies beispielsweise die Frage, welche Funktionen Bürger*innen in einem demokratischen System ausüben sollten. Die hierzu nötigen Kompetenzen und Demokratiemodelle, die im Rahmen des Politikunterrichts vermittelt werden sollen, sind Anlass eines stetigen Diskurses in der Politikdidaktik (Pohl, 2019, S. 185). Die Schwerpunktsetzung im Rahmen einer Fachlichen Klärung steht daher auch in einem Zusammenhang mit den gegenstandsbezogenen Diskursen der Bezugswissenschaften sowie der Politikdidaktik. Bezogen auf Demokratietheorien bedeutet dies beispielsweise abzuwägen, inwiefern und ob realistische Demokratiemodelle und ihr Konzept des Bürgers und der Bürgerin für politische Bildung eine Funktion einnehmen und welche Schwerpunkte in diesem Zusammenhang im Rahmen der Fachlichen Klärung gesetzt werden sollten (Heidemeyer & Lange, 2010, S. 230f.).

Eine Erweiterung des Modells der Didaktischen Rekonstruktion ist notwendig, da Gegenstände der politischen Bildung eine stärkere normative Dimension beinhalten als Gegenstände der Fachdidaktiken der Naturwissenschaften. Dies macht eine Reflexion der Maßstäbe politischer Vorstellungsänderungen im Rahmen formaler Bildungsprozesse erforderlich, gerade auch, weil diese Dimension auch in den Vorstellungen der Schüler*innen zu entsprechenden Themengebieten enthalten ist. Dieser Aspekt wurde im Rahmen der Politikdidaktischen Rekonstruktion bisher nur unzureichend berücksichtigt. Dies geht auch mit einer unterschiedlichen Verwendung des Vorstellungsbegriffs und unterschiedlichen theoretischen Bezügen in den entsprechenden Forschungsansätzen einher.

1.2 Vorstellungsforschung und Vorstellungsbegriff im Rahmen der Politikdidaktischen Rekonstruktion

Ähnlich wie der Forschungsrahmen der Politikdidaktischen Rekonstruktion ist auch der Begriff der Vorstellung in weiten Teilen dem naturwissenschaftsdidaktischen Diskurs entlehnt; die Bezüge erfolgen allerdings nur selten einheitlich. So definiert Andreas Lutter (2011) beispielsweise in seiner Forschung zu Schülervorstellungen über Integration Vorstellungen als innere Dispositionen, die in unterschiedlicher Komplexität vorhanden sind und die sich auf einer sprachlichen, gedanklichen und referenziellen Ebene kennzeichnen lassen. Weiterhin besäßen diese grundsätzlich eine interindividuelle Gültigkeit, weshalb sich typische Denkmuster auch von verschiedenen Subjekten in gleichen Kontexten reproduzieren ließen (Lutter, 2011, S. 25ff.). Inken Heldt (2018) folgt in ihrer Arbeit zu Schülervorstellungen über Menschenrechte dieser Definition des Vorstellungsbegriffes weitestgehend, fasst diesen allerdings etwas weiter auf, indem sie „Deutungsroutinen, Wahrnehmungsmustern, Wertvorstellungen und Überzeugungen“ (Heldt, 2018, S. 34ff.) auch als Teil des Vorstellungsbegriffes sieht, die einem Subjekt die Sinnbildung der von diesem wahrgenommenen gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglichen. Sie definiert dabei die von ihr erhobenen Vorstellungen weiterhin explizit als „Alltagsvorstellungen“ und grenzt diese damit zum einen von wissenschaftlich geprägten Vorstellungen ab; zum anderen soll hierdurch die Relevanz des Alltags für die Generierung der Vorstellungen und die Reproduktion von typischen Denkmustern durch unterschiedliche Subjekte in gleichen Kontexten hervorgehoben werden (Heldt, 2018, S. 38).

Der Bezug zu einer Reproduktion typischer Vorstellungen in Abhängigkeit von der sozialen Situation erfolgt auch in der Schülervorstellungsforschung von Sebastian Fischer (2011, 2013; Fischer, Fischer, Kleinschmidt & Lange, 2016). Mit Bezug auf Moscovici und seinen Begriff der „sozialen Repräsentation“ (1988) wird hier eine stärkere Schichtbezogenheit typischer Vorstellungen hervorgehoben. Diese sozialen Repräsentationen werden hierbei als ein System von Werten und Ideen verstanden, die die Individuen sowohl in die Lage versetzen, sich in ihrer materiellen und sozialen Welt zu orientieren, als auch eine Kommunikation unter den Mitgliedern einer Gemeinschaft ermöglichen (Fischer et al., 2016, S. 6). Auch hier wird der Begriff der individuellen Vorstellungen zum einen durch die normative Ebene der Werte, zum anderen durch eine Verbindung zu den objektiven gesellschaftlichen Strukturen, in die ein Individuum eingebunden ist, ergänzt. Andere Arbeiten der politikdidaktischen Vorstellungsforschung mit Schüler*innen (Bloemen, 2010; Heidemeyer, 2006) definieren den Begriff der Vorstellungen nicht ausführlicher und implizieren in ihren Arbeiten eine Anlehnung an die Vorstellungsbegriffe der naturwissenschaftsdidaktischen Arbeiten (Gropengießer, 2008; Kattmann, 2007). Andreas Klee hingegen spricht in seiner Erhebung zu Lehrervorstellungen in Anlehnung an die schulpädagogischen Ansätze von Combe und Kolbe (2004) von wahrnehmungsleitenden Kategoriensystemen „in Form gedanklicher Konzepte und Schemata“ (Klee, 2008, S. 27) und einer hierarchischen Struktur des Alltagsverständnisses. Hier wird der Begriff der Vorstellungen an den Begriff des Verständnisses angebunden und ein stärkerer Fokus auf die hierarchische Struktur der Vorstellungen gelegt, ohne dies jedoch weiter zu vertiefen.

1.3 Vorstellungen und Bürgerbewusstsein

Was den größten Teil der Arbeiten zur Vorstellungsforschung im Rahmen der Politikdidaktischen Rekonstruktion hingegen eint, ist ein Bezug zu dem Konzept des Bürgerbewusstseins, das die Gesamtheit der Vorstellungen eines Individuums über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit und hiermit die Art und Weise, wie Menschen die gesellschaftliche Realität wahrnehmen, umfasst (Lange, 2008a, S. 433). Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu

beeinflussen. Die Sinnbildungen des Bürgerbewusstseins – verstanden als Kulturtätigkeit – befähigen den Menschen, „bewusst zur Welt Stellung zu nehmen und ihr einen Sinn zu verleihen“ (Weber, 1985, S. 180). Sie ermöglichen es, „dass wir im Leben bestimmte Erscheinungen des menschlichen Zusammenseins aus ihm heraus beurteilen, zu ihnen als bedeutsam (positiv oder negativ) Stellung nehmen“ (Weber, 1985, S. 180f.) können. Im Bürgerbewusstsein macht sich der Mensch einen „Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“ (Weber, 1985, S. 180) politisch sinnhaft. Die Sinnbildungen des Bürgerbewusstseins sind so didaktisch relevant, da sie Lernprozesse beeinflussen und sich in Lernprozessen verändern. Der Wandel des Bürgerbewusstseins ist nicht nur ein unterrichtlich induzierter Vorgang, sondern ein Bestandteil des politischen Alltags der Lernenden. Der politische Lernprozess beruht dabei grundsätzlich auf der Annahme, dass politische Erfahrungen, die sich mit den aktuellen Vorstellungen eines bzw. einer Lernenden nicht erklären lassen, eine mentale Dissonanz hervorrufen (Festinger, 1962; Lange, 2008b). Das in Ungleichgewicht gebrachte Bürgerbewusstsein kann auf zwei Weisen wieder beruhigt werden: Zum einen kann der Lerngegenstand an die vorhandene Struktur des Bürgerbewusstseins angebunden werden. In diesem Fall zeigen sich die Sinnbildungsstrukturen als tragfähig und flexibel genug, um das Problem zu bewältigen. Die bereits ausgebildeten fachlichen Sinnbildungskompetenzen werden auf neue Gegenstände angewandt beziehungsweise durch neue Begrifflichkeiten und Fachkonzepte verfeinert und ausdifferenziert. Können die vorhandenen Sinnbildungskompetenzen das Problem nicht bewältigen, stehen zum anderen die Strukturen des Bürgerbewusstseins als solche in Frage. Die Unmöglichkeit der Verknüpfung animiert das Bürgerbewusstsein zu einer Veränderung und damit zur Erneuerung der mentalen Struktur. Lernen ist daher nicht nur ein Prozess, der Wissen vermittelt, sondern auch die sinnhafte Auseinandersetzung mit diesem (Lange, 2008b, S. 233f.).

1.4 Vorstellungsforschung und Politikdidaktische Rekonstruktion – ein erweiterter Vorstellungsbegriff

Sowohl für den deutschsprachigen politikdidaktischen Diskurs als auch für den englischsprachigen Diskurs, auf den dieser sich in Teilen bezieht, kann gesagt werden, dass der Begriff der Vorstellungen nicht eindeutig geklärt ist und eine Vielzahl an Begriffen, teilweise synonym verwendet, existiert. Der Begriff der Vorstellungen ist dabei, ähnlich wie der englische Begriff der „*conceptions*“, nur selten einheitlich definiert, und es finden häufig synonyme Verwendungen und Bezüge zu ähnlichen Konzepten¹ statt (Pajares, 1992, S. 309; Reusser & Pauli, 2014). In Anbindung an den englischen Diskurs ist sowohl in der Erhebung von Schülervorstellungen als auch in der Erhebung von Lehrervorstellungen keine einheitliche begriffliche Traditionslinie erkennbar. Obwohl der Begriff der „*conceptions*“ häufig als englischsprachige Entsprechung für den deutschen Begriff der Vorstellungen verwendet wird, wird sich in der Diskussion des Forschungsstands auch häufig auf die Belief-Forschung berufen und diese in Überblicksartikeln als synonym oder austauschbar beschrieben (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012). Der Begriff der „*beliefs*“ steht in der Erforschung von Lehrervorstellungen häufiger im Vordergrund und wird hier zumeist mit Überzeugungen übersetzt, wobei sich eine ähnliche Anbindung auch in Arbeiten zu Vorstellungen von Schüler*innen findet, vor allem wenn diese die Überzeugungen an Einstellungen anbinden (Landwehr, 2017).

In Teilen der Politikdidaktischen Rekonstruktion wird sich im Bereich der Forschung zu Vorstellungen und Vorstellungsveränderungen – wie auch in der Didaktischen Rekonstruktion – primär auf den Begriff der „*conceptions*“ und des „*conceptual change*“ und die hiermit verbundene Forschungstradition bezogen (Gropengießer & Marohn,

¹ Neben „Vorstellungen“ werden häufig auch die Begriffe „Verständnis“, „Überzeugungen“ oder „subjektive Theorien“, im englischsprachigen Diskurs „*concepts*“, „*conceptions*“ oder „*beliefs*“ verwendet. Einen Überblick über die hiermit verbundenen Diskurse bieten unter anderem Fives und Buehl (2012), Pajares (1992) und Kirchner (2016).

2018). Auch wenn in einigen Arbeiten einzelne Erweiterungen vorgenommen wurden, wurde die Eignung des Begriffs der „*conceptions*“ für die politikdidaktische Vorstellungsforschung bisher nicht ausführlicher diskutiert. Gerade in Anbindung an die Theorie des Bürgerbewusstseins und die hiermit verbundene Lerntheorie bietet die sozialpsychologische Vor- und Einstellungsforschung wichtige Anstöße und Überlegungen für das Verstehen und Gestalten von Lernprozessen. Dabei erscheinen vor allem Ansätze der Forschung zu „*beliefs*“ und zum „*beliefs system*“ (Rokeach, 1968), also der Struktur von Vorstellungen auf einer systemischen Ebene, aufgrund konzeptioneller Nähe als sehr anschlussfähig, um die Politikdidaktische Rekonstruktion auch im Bereich der Vorstellungserhebung zu erweitern.

1.5 Vorstellungsbegriff und Anbindung an den Begriff der Einstellung

Eine Fundierung des Vorstellungsbegriffes in Anbindung an Ansätze der sozialpsychologischen Beliefs-Forschung erscheint vor dem Hintergrund aktueller politikdidaktischer Problemfelder wie der Verbreitung von Falschmeldungen in digitalen Medien, Populismus und Rechtsextremismus besonders sinnvoll. In Anschluss an die Theorie Rokeachs (1968) soll hier eine Vorstellung als eine die physische oder soziale Realität betreffende Sinnbildung eines Individuums beschrieben werden, die sich in ein systematisch, aber nicht zwangsweise logisch organisiertes System der Vorstellungen einfügen lässt. Dieses Vorstellungssystem beinhaltet dabei die gesamten Vorstellungen einer Person über die sie umgebende soziale und physische Wirklichkeit. Dies schließt die Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit – das Bürgerbewusstsein – mit ein. Innerhalb dieses Systems lassen sich Vorstellungen identifizieren, die für ein Individuum eine zentralere Rolle spielen als andere. In diesem Zusammenhang sind einige Vorstellungen von anderen abhängig. Diese Abhängigkeit muss in empirischen Erhebungen und Politikdidaktischen Rekonstruktionen offengelegt und bei Versuchen der Einstellungsänderung einbezogen werden. Die funktionale Vernetzung mit weiteren Vorstellungen kann als zentrales Kriterium einer Zentralität angesehen werden, wobei von einer positiven Korrelation zwischen dem Überzeugungsgrad, mit dem man die eigenen Vorstellungen als korrekt betrachtet, und der relativen Zentralität sowie der Aktivierung im Rahmen einer Einstellungsbildung ausgegangen wird (Rokeach, 1968, S. 13; Fishbein & Ajzen, 2010, S. 97). Werden Vorstellungen auf eine relativ beständige Art und Weise als evaluative Reaktion auf einen Gegenstand oder einen Sachverhalt organisiert, kann hier von Einstellungen gesprochen werden (Fishbein & Ajzen, 2010, S. 112; Eagly & Chaiken, 1993, S. 1). Diese Einstellungen sind insofern nicht als losgelöst von dem Vorstellungssystem zu verstehen, sondern entspringen in gewisser Weise aus dieser Gesamtheit der Vorstellungen. Die Vorstellungen stellen die Hintergrundfolie der Einstellungen dar. Sie sind die Gesamtheit der individuellen Sinnbildung, die der Generierung von Einstellungen in gewisser Weise vorgelagert sind. Durch diesen sinnbildenden Charakter sind Vorstellungen und Einstellungen die Bedingung einer Handlung, wobei diese nicht zwangsläufig zu Handlungen führen (Ajzen, 1985, S. 11f.). Die Zusammenführung verschiedener Forschungslinien und insbesondere die Integration von Rokeachs Idee eines Vorstellungssystems eröffnen auch Möglichkeiten einer genaueren und umfassenderen Analyse von Schülervorstellungen, wie im folgenden Kapitel dargelegt wird.

2 Was denken politisch aktive Jugendliche über die Demokratie?

An die vorherigen theoretischen Überlegungen anschließend sollen nun exemplarisch die Merkmale einer Politikdidaktischen Rekonstruktion am Beispiel der Demokratievorstellungen politisch engagierter Jugendlicher dargestellt werden. Zunächst wird dafür der Forschungskontext erläutert. Anschließend werden die oben beschriebenen vier Schritte (1) Erfassung der Vorstellungen, (2) Zielklärung, (3) Fachliche Klärung und (4) Didaktische Strukturierung als Kernelemente der Politikdidaktischen Rekonstruktion skizziert.² Ziel ist es, anhand des gewählten Beispiels die Potenziale der Politikdidaktischen Rekonstruktion aufzuzeigen.

2.1 Forschungskontext

Für das vorliegende Praxisbeispiel werden Ausschnitte aus zwei problemzentrierten Interviews ausgewertet. Dabei handelt es sich um eine Sekundäranalyse des Materials einer noch nicht abgeschlossenen Studie zu politischer Aktion als Lernerfahrung (u.a. Kenner, 2018, S. 249ff.; Kenner & Wohnig, 2020). Für die ursprüngliche Untersuchung wurden Kinder und Jugendliche in ganz Deutschland interviewt, die sich selbstbestimmt und selbstorganisiert politisch engagieren. Es handelt sich dabei um Schüler*innen, die sich innerhalb und außerhalb der Schule in Gruppen zusammengeschlossen haben und sich für verschiedene politische Ziele einsetzen. Beispielhaft seien hier Themen wie Globalisierungskritik, Antirassismus und Klimapolitik zu nennen. Für die im Folgenden zusammengefasste exemplarische Darstellung einer Politikdidaktischen Rekonstruktion wurden je eine Schülerin (Samira) und ein Schüler (Maximilian) ausgewählt. Beide eint, dass sie an ihren jeweiligen Schulen Freiräume für das politische Engagement geschaffen haben und in selbstverwalteten Arbeitsgemeinschaften aktiv sind. Dennoch weisen beide sehr unterschiedliche Vorstellungen von dem Konzept Demokratie auf. Im Mittelpunkt der ursprünglichen Untersuchung standen die Lernerfahrungen der Schüler*innen im Kontext ihrer politischen Aktivitäten. Im Kontext der problemzentrierten Interviews wurde aber auch immer nach den Vorstellungen der Interviewten zu den Konzepten Demokratie und Politik gefragt. Diese Abschnitte bilden die Grundlage für die Qualitative Inhaltsanalyse. Hierbei orientieren sich die Autoren an den methodischen Zugängen nach Gropengießer (2008) und Mayring (2015). Die Aussagen wurden redigiert und sowohl induktiv als auch deduktiv codiert. In einem wechselseitigen Abgleich der subjektiven Vorstellungen der interviewten Personen und des fachwissenschaftlichen Diskurses wurde ein übertragbares Kategoriensystem entwickelt.

2.2 Erfassung der Vorstellungen

Die Vorstellungen der beiden Schüler*innen unterscheiden sich sowohl in ihrer Schwerpunktsetzung hinsichtlich unterschiedlicher Ebenen von Demokratie als auch hinsichtlich ihrer Konnotation der Demokratie als solcher. Für Samira bietet die Demokratie für alle Menschen die Möglichkeit, sich selbst an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, die sie selbst letztendlich auch betreffen. Diese Art der demokratischen Entscheidung ist dabei nicht allein auf das politische System zu beziehen, sondern findet sich auch in zwischenmenschlichen Aushandlungsprozessen in ihrem eigenen Umfeld, sowohl in ihrem Freundeskreis als auch in ihrer Schule, wieder. Sie betont hierbei allerdings, dass diese Vorzüge der Demokratie nicht selbstverständlich seien. Nur wenn sich alle dessen bewusst seien und aktiv mitwirkten an demokratischen Prozessen, könne sie vor Angriffen geschützt werden. Demokratie ist für Samira etwas, das

² Die Äußerungen der Schüler*innen sind nicht mit ihren Vorstellungen gleichzusetzen. Vorstellungen können nicht einfach erhoben werden, sondern müssen indirekt über die Analyse der Sprache interpretativ erschlossen und rekonstruiert werden (Gropengießer, 2001, S. 31).

wir irgendwie als selbstverständlich ansehen, aber es eigentlich gar nicht selbstverständlich ist, und dass eigentlich man viel mehr sich bewusst machen sollte, was für ein Glück Demokratie ist, weil jeder selbst mitmachen kann und sich jeder irgendwie engagieren kann und jeder selbst mitmachen kann und das ist ja eigentlich irgendwie etwas Tolles.

Das Konzept der Partizipationsmöglichkeit in Form von Wahlen und Abstimmungen ist dabei zentral für Samira und ihre positive Besetzung des Begriffs der Demokratie. Samira bezieht sich hier allerdings nicht ausschließlich auf das politische System, sondern es handelt sich in ihrer Vorstellung auch um ein Wertekonstrukt, welches das alltägliche Handeln der Individuen positiv prägen könne. Beispielhaft führt sie hier unter anderem die im Freundeskreis zu treffende Entscheidung an, was man in der Freizeit machen möchte:

Wenn man in der Freizeit mit seinen Freunden ist und überlegt, wollen wir was essen, dann haben alle Hunger und dann steht irgendwie keine Ahnung Pizza und Currywurst zur Auswahl und dann kann man ja auch abstimmen, das ist ja auch Demokratie.

Diese Vorstellungen sind dabei eng verknüpft mit ihrem Konzept von Politik, die in ihren Vorstellungen einerseits auf einer systemischen Ebene und andererseits „im eigenen Umfeld“ stattfindet. Politik ist dabei für Samira von demokratischen Abstimmungen geprägt, die zum einen im Rahmen dessen, „was unsere Regierung an Politik durchführt“, stattfinden. Zum anderen sind für Samira auch die Wahl des Klassensprechers bzw. der Klassensprecherin oder Verhandlungen mit der eigenen Familie über die Höhe des Taschengeldes eine Art von Politik. Auch hier zeigt sich wieder eine Differenzierung zwischen einer etwas abstrakten systemischen Ebene und einer lebensweltlichen und alltäglichen Ebene.

Das von ihr stark betonte partizipatorische Element spielt auch eine wichtige Rolle bei ihren Vorstellungen hinsichtlich der Gefahren für eine Demokratie. Sie sieht vor allem die Gefahr in einer zu geringen Beteiligung der von ihr als gemäßigt angesehenen Mehrheit der Bürger*innen, was eine überproportionale Repräsentation rechtspopulistischer Meinung zur Folge habe. Die Schülerin verweist darauf, dass diese Herrschaftsform es auch ermögliche, dass radikale Positionen einer Minderheit großen politischen und gesellschaftlichen Raum einnehmen können:

Hinterher wählen nur die, die halt wirklich irgendwie diese rechtspopulistische Meinung vertreten, weil gerade die sich unzufrieden fühlen und gerade die irgendwie was machen wollen und am Ende wird irgendein Rechtspopulist Präsident und das ist halt eine Gefahr von Demokratie, wenn einfach nicht alle mitmachen.

Diese wahrgenommenen Gefahren rekurrieren primär auf die systemische Ebene der Demokratie und verdeutlichen erneut die normative Dimension politischer Vorstellungen. Grundsätzlich wird dieser Aspekt von der Schülerin aber eher als eine aktuelle Entwicklung angesehen, die nicht die grundlegenden positiven Eigenschaften der Demokratie beeinflusst, sondern eher als Notwendigkeit für eine kontinuierliche Beteiligung der Mehrheitsgesellschaft angesehen wird.

Gefahren der oder vielmehr durch die Demokratie werden auch von Maximilian in seinen Vorstellungen geäußert; allerdings nehmen diese hier eine deutlich zentralere Rolle ein und sind mit anderen Konzepten verknüpft als bei Samira. Das von ihm zentral mit der Vorstellung von Demokratie verbundene Konzept ist dabei Macht. Der Schüler betont, dass Demokratie die Kumulation von Macht in den Händen weniger ermögliche, wenngleich dieser Prozess dennoch vom Volk legitimiert werde. Dies macht er daran fest, dass sich „ein Individuum über die Anderen stellt, egal in welchem System, so führt ein Kanzler zum Beispiel mehr Macht aus als jemand, der sich in keiner Partei engagiert, das ist vom System so vorgesehen und das ist eben an sich nicht richtig.“ Dies führe dann unweigerlich zur Einschränkung der Freiheit vieler Individuen. Demokratie erwecke den Anschein eines freiheitlichen Systems, verhindere aber die reale Freiheit des Einzelnen. Das grundlegende Problem der ungleichen Verteilung von Macht schreibt

Maximilian nicht nur, aber auch der Demokratie zu. Diese führe dazu, dass diejenigen, „die keinerlei Macht ausüben, die werden eben in ihrer persönlichen Freiheit und auch in ihrer persönlichen Entfaltung dadurch unterdrückt, egal wie, so lange immer irgendwer Macht ausübt, wird das immer so sein.“ Das Phänomen ungleich verteilter Macht durchziehe aber nicht nur das politische System Demokratie, sondern präge auch die demokratische Gesellschaft und dabei vor allem das Wirtschaftssystem. In den Vorstellungen des Schülers ist das Wirtschaftssystem unmittelbar mit dem politischen System verknüpft. Die durch das kapitalistische Wirtschaftssystem hervorgebrachten Ungleichheiten würden die wirtschaftlichen Freiheiten und die dadurch entstehenden Ungleichheiten der individuellen Freiheit überordnen.

Man braucht Mittel, um die individuelle Freiheit durchzusetzen, eben Zahlungsmittel. Deshalb wird die menschliche Kreativität in diesem wirtschaftlichen Sektor gelenkt und entwickelt sich darauf, wie sie am besten Leute ausbeuten kann und den eigenen Profit am meisten steigern kann.

Demokratie ist für den Schüler dadurch gekennzeichnet, dass sie auch im Wirtschaftssystem ungleiche Machtverteilung ermögliche, indem sie wenigen großen Unternehmen eine marktbestimmende Position erlaube. Maximilian kommt daher zu dem Schluss, dass aufgrund der grundsätzlich ungeeigneten Struktur der Demokratie ethische Grundbedürfnisse wie der Wunsch nach Freiheit und Gerechtigkeit in der Demokratie nicht erfüllt werden könnten. Das Konzept der Macht und der ungleichen Verteilung von Macht spielt auch bei weiteren Vorstellungen, beispielsweise beim Machtmonopol des Staates sowie gesamtgesellschaftlichen Zukunftsvorstellungen, eine wichtige Rolle.

2.3 Zielklärung

Das zentrale Kriterium, an dem sich politische Bildungsprozesse messen müssen und das als das Ziel politischer Bildung ausgegeben wird, sind mündige Bürger*innen (Lange, 2008a, S. 431–432). Politische Bildung soll Schüler*innen im Prozess der Mündigwerdung unterstützen und diese mit den notwendigen Kompetenzen ausstatten, um selbstbestimmt an demokratischen gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilnehmen zu können. Die hierzu nötigen Kompetenzen, die im Rahmen des Politikunterrichts vermittelt werden sollen, sind allerdings in der Politikdidaktik einem stetigen Diskurs unterworfen. Auch wenn sich diese Ansätze in ihrem Kern, der Bildung eines mündigen Individuums, nicht unterscheiden, so legen sie doch unterschiedliche Schwerpunkte bei den hierfür nötigen und somit im Politikunterricht zu vermittelnden Kompetenzen. Beispiele wären hier die politische Urteilsfähigkeit (Reinhardt, 2018, S. 154ff.), die aktive politische Beteiligungs- und Handlungsfähigkeit (Himmelmann, 2007; Autorengruppe Fachdidaktik, 2011) oder die kritische Interventionsfähigkeit (Eis, 2012). Hieran schließen sich dieser Schwerpunktsetzung folgend auch unterschiedliche Demokratieverständnisse an. Einen Ansatz mit einem engen Politikbegriff skizziert das Fachkonzept der Demokratie als allein vom Volk legitimiertem Herrschaftsmodell (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 62f.), während Vertreter*innen eines weiten Politikbegriffes dieses um die Dimension der gesellschaftlichen Verankerung und der zwischenmenschlichen Verhaltensweisen erweitern sowie die vielfältigen Bezugsdisziplinen der Politischen Bildung betonen (Fauser, 2007; Himmelmann, 2007; Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Diesen Zugang ergänzen Vertreter*innen der kritischen politischen Bildung um die Fragen nach den Strukturen von Demokratisierung und Entdemokratisierung (Lösch, 2011, S. 120).

Im Rahmen dieser Arbeit zeigen die beiden Schüler*innen ein in vielen Bereichen diametral entgegengesetztes Verständnis von Demokratie. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit sind die Konzepte in sich relativ geschlossen und strukturiert. Im Rahmen der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die als eine zentrale Kompetenz mündiger Bürger*innen angesehen werden kann (Reinhardt, 2004), gilt es allerdings, die Vorstellungen der

Schüler*innen mit Perspektiven zu kontrastieren, die sich mit den aktuellen Vorstellungen nicht erklären lassen. Die so hervorgerufenen Dissonanzen sollten im Rahmen der Veränderung sinnhafte Auseinandersetzung und Perspektivübernahmen ermöglichen (Lange, 2008a, 2008b). Weiterhin gilt es, die vorhandene Vorstellung für eine kompetente Analysefähigkeit gesellschaftlicher Teilsysteme fruchtbar zu nutzen und mit politikwissenschaftlichen Konzepten anzureichern, die sich mit diesen sinnvoll verknüpfen lassen. Diese Analysefähigkeit soll dabei die kritische Analyse von entdemokratisierenden Entwicklungen und die Möglichkeit eines Entgegenwirkens beinhalten. Dies bedeutet einerseits, ein stark positivistisches und konsensorientiertes Demokratieverständnis mit konflikthafter demokratischer Aushandlungsprozessen zu kontrastieren und kritische Perspektiven auf moderne demokratische Entwicklungen zu ermöglichen. Andererseits lässt sich – allen Defiziten zum Trotz – die Rechtsstaatlichkeit demokratischer Systeme im Vergleich zu autokratischen Systemen herausarbeiten, was die Relevanz einer demokratisch-rechtsstaatlichen Ordnung unterstreicht.

2.4 Fachliche Klärung

Im Rahmen der Politikdidaktischen Rekonstruktion gilt es ebenfalls, die wissenschaftlichen Perspektiven des Untersuchungsgegenstandes für einen Vergleich mit den individuellen Vorstellungen der Schüler*innen und die hierauf folgende Didaktische Strukturierung aufzuarbeiten. Der begrenzte Rahmen ermöglicht hier keine umfängliche Auseinandersetzung mit den demokratietheoretischen Diskursen und soll, ebenso wie die Auswertung der Vorstellungen, exemplarisch erfolgen.

Die Normativität des Konzeptes der Demokratie, die sich auch in den Vorstellungen der Schüler*innen widerspiegelt, strukturiert auch Teile des politikwissenschaftlichen Diskurses. Denn der Begriff der Demokratie gehört fachwissenschaftlich zu den „*contested concepts*“ der Politikwissenschaft, die „in der gesellschaftspolitischen Kommunikation nicht einfach nur als eine sachliche Bezeichnung für bestimmte politische Phänomene fungieren“ (Buchstein, 2013, S. 103). In ihrer Forschungstradition besteht die Demokratiewissenschaft aus den drei Ansätzen der normativen und vor allem ideengeschichtlich ausgerichteten Demokratiebegründung, der empirisch ausgerichteten und analytisch vorgehenden Demokratieforschung und einer „reformpolitisch und pädagogisch inspirierten Demokratiepraxis“ (Buchstein, 2013, S. 103).

Die normative Dimension der Demokratie ist also nicht nur im gesellschaftlichen oder politikdidaktischen Diskurs verankert, sondern vor allem auch in einer ihrer zentralen Bezugsdisziplinen, der Politikwissenschaft. Dies wird auch durch Kategorien verdeutlicht, die die unterschiedlichen Ansätze zu unterteilen versuchen. So wird neben der Unterscheidung zwischen klassischen und modernen Demokratietheorien in letzter Kategorie zudem zwischen empirischen, normativen und formalen Theorieansätzen unterschieden (Buchstein, 2013, S. 103; Schmidt, 2019, S. 152). Während der Anspruch der empirischen Demokratietheorien die Erforschung der Beziehung zwischen Formen der Demokratie und politisch-gesellschaftlichen Ausprägungen darstellt, leiten die formalen Demokratietheorien ihre Erklärungsmodelle aus Annahmen über die Rationalität von Akteur*innen oder Systemzusammenhängen ab. Normative Demokratietheorien hingegen sind bestrebt, ein möglichst demokratisches System als bestmögliches politisches Ordnungssystem zu rechtfertigen (Buchstein, 2013, S. 108). Im normativen Bereich der Demokratietheorien verhaftet, aber über die Modernität hinausgehend lassen sich Konzepte der Postdemokratie als eine Theorieströmung identifizieren, die moderne Demokratietheorie und die hiermit verbundenen Konzepte als überholt betrachtet (Schmidt, 2019, S. 16). Gerade Colin Crouchs (2008) idealtypischer Ansatz einer Postdemokratie betrachtet dabei moderne demokratische Beteiligungsformen als Inszenierungen ohne reale Einflussmöglichkeiten, da wirtschaftliche Eliten durch ein Übermaß an Einfluss

politische Entscheidungen vorstrukturieren (Crouch, 2008, S. 10f.). Vor dem Hintergrund dieses Idealtypus kritisiert Crouch aktuelle Tendenzen demokratischer Systeme und zeigt Möglichkeiten der Veränderung auf.

Politikdidaktisch wird der Ansatz einer Postdemokratie vor allem aus einer kritischen politischen Position heraus eine Relevanz für die politische Bildung zugesprochen. Aus der Perspektive einer an einem weiten Politikbegriff orientierten Politikdidaktik rückt hingegen die Demokratietheorie Gerhard Himmelmanns (2016) stärker in den Mittelpunkt. Himmelmann bezieht sich in seiner Klassifizierung des Politik- und Demokratiebegriffes nicht auf einen engen Politikbegriff, sondern begreift Demokratie als Konzept, welches weitaus mehr als politische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse impliziert. Daher beschreibt Himmelmann als erste Ebene auch Demokratie als Lebensform und nimmt dabei Bezug auf den Pädagogen John Dewey (Himmelmann, 2016, S. 40ff.). Himmelmann beschreibt hierbei Demokratie als Kultur und „besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen“ (Himmelmann, 2004, S. 9). Mit dieser Erweiterung des Demokratiebegriffes begründet Himmelmann auch die Notwendigkeit, den Horizont der fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zu erweitern. Aus soziologischer Perspektive kann Demokratie nicht nur als Ausdruck von politischen Macht- und Herrschaftsstrukturen betrachtet werden, sondern manifestiert sich auch in den sozialen Strukturen der Gesellschaft (vgl. Himmelmann, 2016, S. 122ff.). Himmelmann unterteilt die Demokratie daher in eine Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, die sowohl die politischen Diskurs- und Aushandlungsprozesse als auch die soziologische Strukturierung der Gesellschaft und die Auswirkungen auf die individuellen Interaktionsprozesse beeinflusst. Vor dem Hintergrund der zuvor diskutierten normativen Standards scheinen dabei sowohl die Theorie Himmelmanns als auch die kritischen postdemokratischen Ergänzungen Crouchs geeignet, um die an die Vorstellungen der Schüler*innen anknüpfenden politischen Lernprozesse zu strukturieren.

2.5 Didaktische Strukturierung und Implikationen

Auf Grundlage der vorherigen Schritte soll nun eine Didaktische Strukturierung vorgenommen werden. Die Vorstellungen von Samira und Maximilian werden dabei anhand der folgenden strukturgebenden Elemente eingeordnet: Grundwerte der Demokratie sowie Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelmann, 2016). Diese wurden exemplarisch gewählt, um das methodische Vorgehen der Didaktischen Strukturierung zu verdeutlichen. Dabei werden daher auch nicht alle herausgearbeiteten Vorstellungen der beiden Jugendlichen aufgegriffen. In Anbetracht des hier zur Verfügung stehenden Platzes werden für die formulierten Kategorien exemplarisch Demokratiekonzepte von Samira und Maximilian aufgegriffen, die die Notwendigkeit einer Kontrastierung mit den in der Fachwissenschaft diskutierten Demokratiekonzepten erforderlich machen. Ziel ist es nicht, vermeintliche Fehlkonzepte in den Vorstellungen der Jugendlichen zu identifizieren und sie durch potenziell richtige Fachkonzepte zu ersetzen. Einen höheren Lernerfolg verspricht es, an die bestehenden Denkmuster anzuschließen und diese als Lernanlässe zu begreifen. Anknüpfend an das subjektorientierte Lernmodell des Bürgerbewusstseins (vgl. Lange, 2008a, 2008b) gilt es, das Interesse der Lernenden zu wecken und ihre eigenen Vorstellungen selbst zu hinterfragen.

Grundwerte der Demokratie

In Bezug auf die Grundwerte der Demokratie bezeichnet Samira Demokratie als Glücksfall und Errungenschaft, die es gegen Angriffe zu verteidigen gelte. Sie betont hierbei vor allem den Wert der Beteiligungsrechte aller Menschen. Sie formuliert damit ein Grundvertrauen in die Demokratie, welches durch eine Auseinandersetzung mit den verfassungsrechtlich verankerten Teilhaberechten der Bürger*innen gefestigt werden kann. Samira sieht die Demokratie vor allem durch Angriffe jener gefährdet, die Pfeiler der

Demokratie, wie beispielsweise die Wahrung von Grund- und Menschenrechten, in Frage stellen. Unberücksichtigt bleibt bei ihren Vorstellungen die Tatsache, dass auch innerhalb des bestehenden politischen Systems ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnisse manifestiert werden und auch ohne offene Angriffe auf die Prinzipien der freiheitlichen Demokratie die damit verbundenen Werte gefährdet sind. Um die bestehenden positivistischen Vorstellungen der Schülerin zu kontrastieren, bietet es sich an, die Themenfelder Lobbyismus und Einflussnahme durch Partikularinteressen im Unterricht aufzugreifen.

Die Demokratievorstellung von Maximilian steht Samiras Demokratiekonzept diametral gegenüber. Er zweifelt daran, dass Demokratie gleiche Teilhabemöglichkeiten für alle ermöglicht. Vielmehr geht er davon aus, dass die kollektiven Freiheitsrechte der Demokratie zu ungleich verteilten Ressourcen führen und dies unweigerlich zur Ausübung von Macht einzelner und zur Unterdrückung vieler führt. Demokratie wird von Maximilian vor allem als politisches System verstanden, welches die Grundlage für wirtschaftspolitische Entwicklungen legt, die auf Prinzipien von Macht- und Ausbeutung beruhen. Die Konzepte des Wirtschaftssystems und des Demokratiesystems sind hier eng verknüpft. Für den Unterricht ist die kritische Grundhaltung gegenüber der Demokratie als Herrschaftsform ein Lernanlass, den es aufzugreifen gilt. Hierbei wäre in einem ersten Schritt empfehlenswert, aufzuzeigen, dass Kritik an bestehenden Verhältnissen nicht unerwünscht ist, solange bei den Überlegungen Grund- und Menschenrechte nicht zur Disposition stehen. Anschlussfähig sind die Vorstellungen von Maximilian beispielsweise an die aktuellen Diskurse aus der Politikwissenschaft um den Begriff der Postdemokratie (Crouch, 2008). Gleichzeitig kann im Unterricht die Entstehungsgeschichte europäischer Demokratien in den Fokus gerückt werden: die Idee einer wertegebundenen Gemeinschaft, welche im Anschluss an autokratische Systeme und zwei Weltkriege entstanden ist und die sich noch immer entwickelt. Dabei können auch aktuelle Themen wie die „Ehe für Alle“ aufgegriffen werden, um den Wert eines sich im Wandel befindlichen Systems hervorzuheben. Hierbei gilt es, die gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozesse und Machtpositionen als zentrales Element des Unterrichts zu begreifen (vgl. Preidel, 2014). Auch hier kann das Thema des Lobbyismus als umstrittenes Element eines demokratischen Systems aufgegriffen werden.

Demokratie als Gesellschaftsform

Auch in Bezug auf Demokratie als Gesellschaftsform bieten die Vorstellungen von Samira und Maximilian wertvolle Lernanlässe. Samira versteht Demokratie als einen Raum, der es allen Menschen ermöglicht, mitzuwirken und zu gestalten. Diese Überlegungen sind allerdings abstrakt und haben kaum Bezug zu ihrer Wirklichkeit. Dem Politikunterricht muss es gelingen, dieses offene Konzept einer demokratischen Gesellschaft mit Leben zu füllen, damit Demokratie nicht nur als staatliches Konstrukt verstanden und Mitwirkung nicht nur mit der Teilnahme an Wahlen verbunden wird. Empfehlenswert wäre es, Merkmale einer demokratischen Gesellschaft im Unterricht zu thematisieren und hierbei u.a. den Wert der demokratischen Zivilgesellschaft hervorzuheben.

Maximilian verbindet das gesellschaftspolitische Element der Demokratie in erster Linie mit einem ökonomischen Netzwerk, geprägt von wenigen, aber einflussreichen Unternehmen. Es bestätigt seine teils fatalistische Perspektive und wird gefestigt durch die Vorstellung, dass Demokratie wirtschaftliche Freiheiten vor individuelle Freiheiten stelle und damit den Boden für eine ausbeuterische Wirtschaftsordnung bereite. Die Kumulation von wirtschaftlicher Macht sei auch in einer freien Gesellschaft möglich, solange die Menschen abhängig davon sind, dass ihre Grundbedürfnisse in einem Tauschgeschäft erfüllt werden. Diese Vorstellungen können kontrastiert werden mit den offenen Diskussionen über alternative Konzepte wie beispielsweise dem bedingungslosen Grundeinkommen oder Formen basisdemokratischer Beteiligung. Wichtig ist hier vor

allem, die in den Vorstellungen von Maximilian verknüpften Konzepte von Wirtschaft und Politik gleichermaßen aufzugreifen und die Möglichkeit der Regulierungsmöglichkeiten des Staates in einer sozialen Marktwirtschaft aufzunehmen. Auch hier gilt es, die rechtstaatliche Strukturierung beider Systeme zu thematisieren.

Demokratie als Herrschaftsform

Beide Befragten verbinden mit Demokratie als Herrschaftsform vor allem die Merkmale einer repräsentativen parlamentarischen Demokratie, die Teilnahme an Wahlen und die Möglichkeit, mittelbar oder unmittelbar Einfluss auf Entscheidungsträger*innen zu nehmen. Maximilian betont dabei, dass in dem mit der repräsentativen Demokratie verbundenen Merkmal der Herrschaft weniger Menschen über viele das Grundprinzip ungleich verteilter Macht manifestiert werde. Für den Unterricht wäre es wichtig, die Vorzüge und Nachteile einer repräsentativen Demokratie zu kontrastieren mit alternativen Demokratiekonzepten. Vorstellbar wäre hier auch das von Andreas Petrik entwickelte Dorfgründungsszenario (Petrik, 2011). Hierbei bekommen Schüler*innen die Möglichkeit, in einem simulativen Prozess verschiedenen Verfahren zu „erproben“ und deren Vorzüge und Gefahren aufzuarbeiten.

3 Anwendung im Bereich der universitären Lehre

Die hier theoretisch entwickelten und exemplarisch erprobten Grundsätze der Politikdidaktischen Rekonstruktion lassen sich gut im Rahmen von Veranstaltungen zum Forschenden Lernen in die universitäre Lehre für angehende Lehrkräfte überführen. Die Forderung nach einer verstärkten Fokussierung auf Forschendes Lernen im Rahmen der politischen Lehrkräftebildung ist dabei nicht nur mit der Etablierung der Entwicklung einer qualitativen und quantitativen Forschungstradition in der politischen Bildung verbunden, sondern auch mit dem Erwerb von Kompetenzen, die angehenden Lehrkräften helfen, den eigenen Unterricht und die eigene Professionalisierung zu verbessern (Kuhn, 2010, S. 151; Lange, 2010, S. 58). Der Forschungsrahmen der Politikdidaktischen Rekonstruktion kann dazu in besonderem Maße beitragen, da einerseits die Einnahme einer kritisch-reflexiven Forschungshaltung und der Erwerb der hiermit verbundenen Schlüsselkompetenzen gefördert und andererseits diese mit den für die praktische Lehrtätigkeit notwendigen fachdidaktischen Kompetenzen der Lerngruppenanalyse und Unterrichtsplanung verbunden wird. Die hierdurch entstehende Problemorientierung des Lernens kann dabei auch als eine praktische Umsetzung konstruktivistisch inspirierten Lernens bezeichnet werden (Fichten, 2010, S. 130).

An der Leibniz Universität Hannover hat sich seit mehreren Jahren das Seminar „Qualitatives Forschen in der politischen Bildung“ etabliert. Hier erhalten die Studierenden die Möglichkeit, eine qualitative Studie im Rahmen der Politikdidaktischen Rekonstruktion eigenständig durchzuführen. Dabei werden zunächst die in Kapitel 1 skizzierten lern- und sozialpsychologischen Grundlagen, die methodischen Forschungsrahmen und die fachdidaktischen Diskurse um die Ziele und Maßstäbe politischer Bildung eingeführt. Hieran anschließend gilt es dann, die Studierenden methodisch bei der Wahl ihres Forschungsgegenstandes, der Erhebung und der Auswertung zu unterstützen. Die Forschungsvorhaben, die durch die Einbindung in Praktika oder Kooperationen mit Schulen ermöglicht werden, bieten die Möglichkeit, fachdidaktische Forschung und die Überführung der hierbei entstehenden Ergebnisse in die fachdidaktische Praxis zu verbinden. Gerade im Rahmen von Praktika oder von Abschlussarbeiten bietet dabei eine Erprobung und Evaluation der eigenen didaktischen Leitlinien, in Form eines Design-Based Research Verfahrens (Reinmann, 2005), eine gute Erweiterungsmöglichkeit. Diese Art der Einbindung des Modells der Politikdidaktischen Rekonstruktion in die universitäre Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fach Politik hat sich an der Leibniz Univer-

sität Hannover bewährt. Insofern eignet sich das Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion für die politische Bildung nicht nur als Forschungsrahmen, sondern auch als Gerüst für praxisnahes Forschendes Lernen.

4 Zusammenführung

Abschließend kann daher gesagt werden, dass die Politikdidaktische Rekonstruktion einen Weg darstellt, mit dem innerhalb eines methodisch kontrollierten Prozesses untersucht werden kann, welche Vorstellungen Lernende in einem politischen Inhaltsbereich aufweisen. Dieser zeigt auf, inwiefern diese Vorstellungen mit wissenschaftlichen Konzepten kompatibel sind und welche Schritte nötig wären, um die Vorstellungen hinsichtlich der Erreichung spezifischer Kompetenzen und Wissensbestände zu verändern. In diesem Verfahren gilt es allerdings, die normativen Elemente des Gegenstandes und der wissenschaftlichen Diskurse transparent aufzuarbeiten und als Teil des Analyseprozesses zu sehen. Vorstellungen sind in diesem Zusammenhang nicht als voneinander losgelöste, neutrale Konzepte zu betrachten, sondern innerhalb eines Vorstellungssystems eng verknüpft mit Emotionen und konkreten Erfahrungen, die sich zu Einstellungen verdichten können. Die Ausführungen der beiden Schüler*innen belegen dies nachdrücklich. Ihre Vorstellungen und Konzepte von Demokratie sind stark mit positiven und negativen Einstellungen, Emotionen und Erfahrungen verwoben. Stärker an sozialpsychologischen Theorien orientierte Ansätze bieten hier die Chance, die zentrale Rolle von Vorstellungen besser nachvollziehbar und für die didaktische Arbeit nutzbar zu machen.

Literatur und Internetquellen

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control. From Cognition to Behavior* (SSSP Springer Series in Social Psychology) (S. 11–39). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2
- Autorengruppe Fachdidaktik (A. Besand, T. Grammes, R. Hedtke, D. Lange, A. Petrik & S. Reinhardt) (Hrsg.). (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (Reihe Politik und Bildung, Bd. 64). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Bloemen, A. (2010). *Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen zum Thema Nachhaltigkeit* (Oldenburger Beiträge zur historisch-politischen Bildung, Bd. 12). Oldenburg: BIS.
- Buchstein, H. (2013). Moderne Demokratietheorien. In M.A. Schmidt, F. Wolf & S. Wurster (Hrsg.), *Studienbuch Politikwissenschaft* (S. 103–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_34
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie* (Edition Suhrkamp, Bd. 2540). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Eis, A. (2012). Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? *Politik unterrichten*, (2), 30–33.
- Fausser, P. (2007). Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In W. Beutel & P. Fausser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 16–41). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fischer, S. (2011). Denkweisen des Rechtsextremismus – Eine didaktische Rekonstruktion der subjektiven Voraussetzungen von Schülern. In D. Lange (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung* (Wochenschau Wissenschaft) (S. 86–109). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Fischer, S. (2013). *Rechtsextremismus – was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung* (Wochenschau Wissenschaft). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Fischer, S., Fischer, F., Kleinschmidt, M., & Lange, D. (2016). *Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung* (Bürgerbewusstsein: Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09653-3>
- Fischer, S., & Lange, D. (2014). Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 90–101). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Fives, H., & Buehl, M.M. (2012). Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Bd. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (APA Handbooks in Psychology) (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gropengießer, H. (2001). *Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung* (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Bd. 1). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum.
- Gropengießer, H. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In P. Mayring (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (Pädagogik; 2., neu ausgestattete Aufl.) (S. 172–189). Weinheim: Beltz.
- Gropengießer, H., & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 49–67). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Heidemeyer, S. (2006). *Schülervorstellungen und politikwissenschaftliche Vorstellungen über Demokratie. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Rekonstruktion* (Beiträge zur politischen Bildung, Bd. 2). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum.
- Heidemeyer, S., & Lange, D. (2010). Wie sich Schülerinnen und Schüler Demokratie vorstellen. Zur didaktischen Rekonstruktion von Politikbewusstsein. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (Bürgerbewusstsein: Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung, Bd. 4) (S. 221–241). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_16
- Heldt, I. (2018). *Die subjektive Dimension von Menschenrechten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19432-1>

- Himmelfmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Berlin: Bund-Länder-Kommission.
- Himmelfmann, G. (2007). Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein. In G. Himmelfmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung* (S. 26–40). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90585-3_3
- Himmelfmann, G. (2016). *Demokratie lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (Reihe Politik und Bildung; 4. Aufl.). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiepädagogischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (Springer-Lehrbuch) (S. 93–104). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_9
- Kenner, S. (2018). Handlungskompetenz – die größte Herausforderung der Demokratiebildung? In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (Politik und Bildung, Bd. 84) (S. 244–254). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Kenner, S., & Wöhnig, A. (2020). Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In T. Oeftering & A. Szukala (Hrsg.), *Protest und Partizipation*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296357-109>
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10832-8>
- Klee, A. (2008). *Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern* (Bürgerbewusstsein: Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung, Bd. 2). Wiesbaden: Springer VS | GWV Fachverlage.
- Kuhn, H.-W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Eine Baustelle der Politikdidaktik? In C. Geißler & B. Overwien (Hrsg.), *Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag* (S. 137–157). Münster: LIT.
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien | Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16507-9>
- Lange, D. (2008a). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 57 (3), 431–439.
- Lange, D. (2008b). Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 645) (S. 245–258). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lange, D. (2010). Politikdidaktische Rekonstruktion. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht 1–6* (Basiswissen politische Bildung, Bd. 4) (S. 58–66). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lösch, B. (2011). Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Gesamtwerk Politikunterricht* (S. 115–129). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Lutter, A. (2011). *Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen* (Bürgerbewusstsein: Schriften zur politischen Kultur und politischen Bildung, Bd. 5). Wiesbaden: VS | Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92845-6>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Moscovici, S. (1988). Notes towards a Description of Social Representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211–250.
- Pajares, F.M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Petrik, A. (2011). Politisierungstypen. Politische Identitätsentwicklung im Lehrstück Dorfgründung. In D. Lange (Hrsg.), *Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und Politische Bildung* (Wochenschau Wissenschaft) (S. 325–332). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Pohl, K. (2019). Politische Bildung braucht Politische Theorie. In K. Marker, A. Schmitt & J. Sirsch (Hrsg.), *Demokratie und Entscheidung. Beiträge zur Analytischen Politischen Theorie* (S. 181–192). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24529-0_12
- Preidel, C. (2014). Das zögerliche Jawort zur Homo-Ehe. In C. Knill, S. Heichel, C. Preidel & K. Nebel (Hrsg.), *Moralpolitik in Deutschland* (S. 147–164). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05128-0_8
- Reinhardt, S. (2004). *Demokratie-Kompetenzen* (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Berlin: Bund-Länder-Kommission.
- Reinhardt, S. (2018). *Fachdidaktik/Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (Fachdidaktik; 7., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schmidt, M.G. (2019). *Demokratiethorien. Eine Einführung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien | Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25839-9>
- Weber, M. (1985). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (UTB für Wissenschaft; 6., erneuerte u. durchges. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1016). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Vajen, B., Kenner, S., Wolf, C., & Lange, D. (2021). Politikdidaktische Rekonstruktion und Bürgerbewusstsein. Eine exemplarische Aufarbeitung demokratiebezogener Vorstellungen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (2), 112–128. <https://doi.org/10.11576/hlz-2696>

Eingereicht: 06.11.2019 / Angenommen: 20.07.2020 / Online verfügbar: 26.02.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: (Civic) Educational Reconstruction and Citizens' Societal Conceptions – An Exemplary Analysis of Democratic Beliefs and Conceptions

Abstract: The Model of Educational Reconstruction has established itself in the research field of civic education, especially when it comes to the analysis of citizens' societal conceptions (Fischer & Lange, 2014). Due to the normative nature of the field, additional emphasis is put on the clarification and reflection of the normative goals of civic education, which are used as standards to justify the diversification of political beliefs through didactic interventions (Lange, 2010). Thus, the "civic educational reconstruction" expands the model to better match the normative nature of civic education. However, the links between the research on students' conceptions in civic education and the Model of Educational Reconstruction are inconsistent. This article thus presents the Model of the Civic Educational Reconstruction as well as its points of reference and discusses different approaches and topics of research in civic education. The model as well as its theoretic foundations are applied by analyzing students' conceptions of democracy. These conceptions show a strong normative connotation of the term and a close connection to other concepts. While one student has very positive beliefs about democracy and describes it as participation in all areas of life, another student sees democracy as being dominated by economic power positions. Finally, this article describes how the methodological concept of the Civic Educational Reconstruction is integrated into teacher training at the University of Hannover.

Keywords: Model of Educational Reconstruction, students' conceptions, belief system, citizens' societal conceptions, democracy