

Michel Dängeli

„Es könnte sein, dass sie demonstrieren“

Didaktische Rekonstruktion
politischer Vorstellungen zehn- bis
zwölfjähriger Schüler*innen

OPEN ACCESS



Springer VS

Bürgerbewusstsein

Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung

Reihe herausgegeben von

Dirk Lange, Didaktik der Politischen Bildung, Leibniz Universität Hannover,
Hannover, Deutschland

Bürgerbewusstsein bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert zugleich den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen. Somit stellt das Bürgerbewusstsein die subjektive Dimension von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft dar. Es wandelt sich in Sozialisations- und Lernprozessen und ist deshalb zentral für alle Fragen der Politischen Bildung. Das Bürgerbewusstsein bildet mentale Modelle, welche die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich, erklärbar und anerkennungswürdig machen.

Die mentalen Modelle existieren in Entstehungs- und Wirkungszusammenhängen mit der Politischen Kultur. Auf der Mikroebene steht das Bürgerbewusstsein als eine mentale Modellierung des Individuums im Mittelpunkt. Auf der Makroebene interessieren die gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Kontexte des Bürgerbewusstseins. Auf der Mesoebene wird untersucht, wie sich das Bürgerbewusstsein in Partizipationsformen ausdrückt.

Die „Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung“ lassen sich thematisch fünf zentralen Sinnbildern des Bürgerbewusstseins zuordnen: „Vergesellschaftung“, „Wertbegründung“, „Bedürfnisbefriedigung“, „Gesellschaftswandel“ und „Herrschaftslegitimation“.

„Vergesellschaftung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich Individuen in die und zu einer Gesellschaft integrieren. Welche Vorstellungen existieren über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft? Wie wird soziale Heterogenität subjektiv geordnet und gruppiert?

„Wertbegründung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, welche allgemein gültigen Prinzipien das soziale Zusammenleben leiten. Welche Werte und Normen werden in politischen Konflikten, gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und ökonomischen Unternehmungen erkannt?

„Bedürfnisbefriedigung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie Bedürfnisse durch Güter befriedigt werden. Wie wird das Funktionieren des sozio-ökonomischen Systems erklärt? Welche Konzept über das Entstehen von Bedürfnissen, über die Produktion von Gütern und über die Möglichkeiten ihrer Verteilung werden verwendet?

„Gesellschaftswandel“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich sozialer Wandel vollzieht. Wie werden die Ursachen und die Dynamiken sozialen Wandels erklärt? In welcher Weise wird die Vergangenheit erinnert und die Zukunft erwartet?

„Herrschaftslegitimation“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie partielle Interessen allgemein verbindlich werden. Wie wird die Ausübung von Macht und die Durchsetzung von Interessen beschrieben und gerechtfertigt? Welche Konflikt- und Partizipationskonzept werden verwendet?

Der Reihenherausgeber Dirk Lange ist Professor für Didaktik der Politische Bildung und lehrt an der Universität Wien sowie an der Leibniz Universität Hannover.

Michel Dängeli

„Es könnte sein, dass sie demonstrieren“

Didaktische Rekonstruktion
politischer Vorstellungen zehn-
bis zwölfjähriger Schüler*innen

Michel Dängeli
Institut Primarstufe
Pädagogische Hochschule Bern
Bern, Schweiz

Beim vorliegenden Text handelt es sich um einen Abdruck einer an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau im Jahr 2025 eingereichten und angenommenen Dissertation mit dem Titel: «Es könnte sein, dass sie demonstrieren» – Eine didaktische Rekonstruktion der Vorstellungen von zehn- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern zu Politik und politischen Konflikten.



ISSN 2626-3343
Bürgerbewusstsein
ISBN 978-3-658-50690-2
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-50691-9>

ISSN 2626-3351 (electronic)
ISBN 978-3-658-50691-9 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Diese Open-Access-Publikation wurde von der Pädagogischen Hochschule Bern unterstützt.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2026. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor*in(nen) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des/der betreffenden Rechteinhaber*in einzuholen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jede Person benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des/der jeweiligen Zeicheninhaber*in sind zu beachten.

Der Verlag, die Autor*innen und die Herausgeber*innen gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autor*innen oder die Herausgeber*innen übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Carina Reibold
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

*Die Welt ist ohne Sprache. Sprachlos
würde auch, wer sie verstünde.*

*(Gustav Landauer in «Skepsis und
Mystik»)*

Danksagung Ich bedanke mich bei den beiden Betreuenden meiner Dissertation, Frau Professor Dr. Katharina Kalcsics und Herrn Professor Dr. Volker Reinhardt, für die stets freundliche, wohlwollende und kompetente Begleitung meiner Arbeit.

Ein grosser Dank geht an Herrn Professor em. Dr. Markus Baumgartner und Professor em. Dr. Marco Adamina für den didaktischen und freundschaftlichen Austausch in der konzeptionellen Frühphase meiner Dissertation, an meine Kolleginnen und Kollegen des NMG-Teams der Pädagogischen Hochschule Bern für ihre kritischen Anregungen zu meiner Arbeit und an Erika für das sorgfältige Korrekturlesen.

Ich bedanke mich beim Verlag vatter&vatter für die freie Nutzung ihres Wimmelbilds, bei der Pädagogischen Hochschule Bern für die grosszügige Förderung meiner Dissertation und bei den beteiligten Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern für ihre engagierte Mitarbeit – Merci!

Ein sportlicher Dank geht an den gelb-schwarzen Fussballverein meines Herzens: Du mein BSC Young Boys hast nach 32 Jahren ohne Titelerfolg – just während der Zeit, in der ich meine Dissertation verfasst habe – einen Titel an den anderen gereicht und mir zahllose Stunden purer Freude geschenkt. Merci und Hopp YB!

Ich bedanke mich aus tiefstem Herzen bei meinen Eltern für die Liebe und das Zutrauen, mit denen sie mich in dieses Leben hineinbegleiteten. Ich vermisse euch jeden Tag, habt tausend Dank.

Ein besonderer Dank geht an meine Familie. Ich bedanke mich bei Dir, liebe Rahel, ohne dich wäre diese Arbeit niemals und in keiner Hinsicht denkbar gewesen. Und ich bedanke mich zuletzt und zuallererst bei Luis und Ava, meinen beiden Kindern. Wir fanden uns immer wieder *hoffnungsvoll ernüchtert* in Gesprächen über die Zumutung vertieft, die sich da Schule nennt. Eure lust- und leidvollen Schulerfahrungen sind mir Anschauung, Mahnung und Inspiration für die Politische Bildung zugleich.

Bern
im Januar 2025

Michel Dängeli

Interessenkonflikt Der/die Autor*in hat keine für den Inhalt dieses Manuskripts relevanten Interessenkonflikte.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Fragestellung	1
1.1	Einleitung	2
1.2	Forschungsstand und -desiderat	6
1.3	Forschungsfrage	11
1.4	Aufbau der Arbeit	13
2	Theoretische Rahmung – Das Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion als konstruktivistisches Paradigma fachdidaktischer Forschung	17
2.1	Theoretische Bezüge und didaktische Implikationen des pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus	17
2.2	Das Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion als fachdidaktischer Forschungsrahmen	20
2.3	Politisches Bewusstsein als zentrale Kategorie fachdidaktischer Forschung	23
2.4	Fazit: Politisches Bewusstsein als Konstrukt im Forschungsparadigma der politikdidaktischen Rekonstruktion	28
3	Vorstellungen erheben aus didaktischer Perspektive: Methodologie und Methoden empirisch-fachdidaktischer Forschung im Kontext des Sachunterrichts	31
3.1	Vorstellungserhebung im Rahmen der Lehr- und Lernforschung	33

3.1.1	Schülerinnen- und Schülervorstellungen mittels kognitiv-aktivierender Aufgaben erheben	36
3.1.2	Kognitiv-strukturierende Elemente zur Unterstützung der Versprachlichung von Vorstellungen einsetzen	40
3.2	Deskription der Wimmelbild-Methode	45
3.2.1	Beschreibung des Entwicklungsprozesses der Wimmelbild-Methode	45
3.2.2	Darstellung der Wimmelbild-Methode entlang ihrer sechs Sequenzen	47
3.3	Bildtheoretische, bilddidaktische und lernpsychologische Begründung der Wimmelbild-Methode	55
3.3.1	Begründung der Wimmelbild-Methode in der semiotischen Bildtheorie	56
3.3.1.1	Was ist ein Bild? – Versuch einer Bilddefinition im Kontext der Wimmelbild-Methode	56
3.3.1.2	Was ist ein Wimmelbild? – Zur Charakteristik von Wimmelbildern	58
3.3.1.3	Bilder als Zeichen in einem Kommunikationsprozess – Das funktionale Bildverständnis der semiotischen Bildtheorie	65
3.3.2	Das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens als lernpsychologische Begründung der Wimmelbild-Methode	71
3.3.3	Empirisch erprobtes Handlungs- und Gestaltungswissen einer methodisch geleiteten Bilderschliessung im Rahmen fachdidaktischer Vorstellungserhebung	81
3.4	Fazit: Fachdidaktische Forschung in einem interdisziplinären Denkhorizont	88
4	Datenerhebung und -auswertung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive	91
4.1	Gruppendiskussion als Methode der Datenerhebung	91
4.2	Datenerhebung und Gewinnung des Samples	93
4.3	Methodische Konstitution und Auswertung der Daten	102

4.3.1	Datenkonstitution	102
4.3.2	Dokumentarische Methode	104
4.3.3	Gütekriterien	109
5	Rekonstruktiver Teil	113
5.1	Politischer Protest	117
5.1.1	Protest aus politikwissenschaftlicher Perspektive	118
5.1.1.1	Protest aus kontraktualistischer Perspektive	118
5.1.1.2	Protest aus systemtheoretischer Perspektive	123
5.1.1.3	Protest aus der Perspektive des zivilgesellschaftlichen Republikanismus	127
5.1.2	Protest aus Schülerinnen und Schülerperspektive	130
5.1.2.1	«Es könnte auch sein, dass sie demonstrieren» – Demonstrationen als Möglichkeit öffentlich Widerspruch zu erheben	130
5.1.2.2	«Manchmal gibt's viel Streit wegen dem Demonstrieren» – Grenzen legitimen Protests	142
5.1.3	Fazit: Schülerinnen und Schülervorstellungen zu Protest	145
5.2	Wahlen und Abstimmungen	146
5.2.1	Wahlen und Abstimmungen aus politikwissenschaftlicher Perspektive	147
5.2.1.1	Wahlen und Abstimmungen als Kernmerkmale moderner Demokratien	147
5.2.1.2	Demokratie in der Krise?	151
5.2.1.3	Wahlen und Abstimmungen innerhalb der symbolischen Ordnung der Demokratie	153
5.2.1.4	Wahlen und Abstimmungen als Momente institutioneller Markierung von Kontingenz	154
5.2.2	Wahlen und Abstimmungen aus Schülerinnen und Schülerperspektive	157
5.2.2.1	«Die Abstimmung von den Bundeswahlen» – Synonyme Verwendung der Begriffe Abstimmen und Wählen	157
5.2.2.2	«Erst ab 18 darf man wählen» – Wahl- und Stimmrecht im Spannungsfeld eines demokratischen Gleichheitsanspruchs	161

5.2.2.3	«Oben sind die Eltern, unten die Kinder» – Partizipationshierarchien prägen Deutungen von Wahlen und Abstimmungen ...	172
5.2.3	Fazit: Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Wahlen und Abstimmungen	187
5.3	Demokratische Herrschaft und Staatlichkeit	189
5.3.1	Herrschaft und Staatlichkeit aus politikwissenschaftlicher Perspektive	192
5.3.1.1	Herrschaft und Staatlichkeit aus kontraktualistischer Perspektive	192
5.3.1.2	Herrschaft und Staatlichkeit aus pluralistischer Perspektive	194
5.3.1.3	Staatlichkeit und Herrschaft aus materialistischer Perspektive	197
5.3.1.4	Herrschaft und Staatlichkeit aus soziologischer Perspektive	200
5.3.1.5	Herrschaft und Staatlichkeit aus der Perspektive vergleichender Politikwissenschaft	203
5.3.2	Herrschaft und Staatlichkeit aus Schülerinnen- und Schülerperspektive	208
5.3.2.1	«Bundesräte sind keine Könige – sie sind aber wie Könige» – Herrschaft als vertikales Machtverhältnis	208
5.3.2.2	«Es muss doch einen Präsidenten geben!» – Konzeptuelle Vorstellungen eines autoritätszentrierten Pluralismus	220
5.3.2.3	«Es braucht jemand, der nicht nur für sich, sondern für alle schaut» – tugendhafte Herrschaft als Kennzeichen guter politischer Ordnung	236
5.3.3	Fazit: Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu demokratischer Herrschaft	250

6	Didaktische Strukturierung	253
6.1	Generalisierte Erkenntnisse zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Politik und politischen Konflikten	255
6.2	Didaktische Zielklärung: Gleichheit und Freiheit als zentrale, demokratische Prinzipien der politischen Bildung	263
6.3	Denkfiguren und Leitlinien einer frühen politischen Bildung	271
6.3.1	Ein didaktisches Modell der politischen Bildung im Anschluss an Arendts politische Theorie	271
6.3.2	Vier Leitlinien einer frühen politischen Bildung	282
6.3.2.1	Leitlinie 1: Demokratie ist nicht nur ein Ordnungs-, sondern auch ein Handlungsbegriff	282
6.3.2.2	Leitlinie 2: Gemeinsinn fordert auf Gleichheit zu praktizieren	283
6.3.2.3	Leitlinie 3: Schülerinnen und Schüler sind mit «Welt» und «Fremdem» zu konfrontieren	284
6.3.2.4	Leitlinie 4: Diskursive Lernformate ermöglichen es Schülerinnen und Schülern als Sprechende und Handelnde zu erscheinen	286
7	Resümee und Ausblick	289
	Bibliografie	293

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1	Wimmelbild «Bundesplatz» CC-BY NC-ND 4.0 (Vatter, M., & Kaufmann, 2013)	63
Abbildung 3.2	Das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens ...	73
Abbildung 5.1	Wimmelbild «Bundesplatz» mit markierten Bildmotiven der acht ausgewerteten Gruppendiskussionen CC-BY NC-ND 4.0 (Vatter, M., & Kaufmann, 2013)	116
Abbildung 6.1	Politikdidaktisches Modell im Anschluss an die politische Theorie Arendts	275

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1	Prinzipien der kognitiven Strukturierung bei der Vorstellungserhebung	44
Tabelle 4.1	Darstellung von Gesamt- und Teilsample der Vorstellungserhebung	96
Tabelle 4.2	Darstellung des Samples des engeren empirischen Horizonts der Rekonstruktion	99
Tabelle 4.3	Transkriptionsregeln	102
Tabelle 5.1	Übersicht der explizit gewählten Bildmotive in den acht ausgewerteten Gruppendiskussionen, inkl. Angaben zu deren Wahlhäufigkeit	116
Tabelle 5.2	Darstellung der Häufigkeit der gewählten Begriffe im Zusammenhang mit Wahlen und Abstimmungen in den acht ausgewerteten Gruppendiskussionen	158

Einleitung und Fragestellung

1

Vorliegende Dissertation interessiert sich für Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Politik und politischen Konflikten, versucht diese empirisch begründet sowie mit Bezug auf politische Theorie zu rekonstruieren und strebt didaktisch motiviert danach, Leitlinien einer politischen Bildung in der Primarstufe zu bezeichnen.

Doch welche Ziele soll politische Bildung vor dem Hintergrund gesteigerter Kontingenzerfahrung in der Moderne anvisieren? Über welches Wissen, welche Werte und welche Kompetenzen müssen Schülerinnen und Schüler angesichts ökologischer Krisen, Kriegen und erstarkender populistischer Kräfte verfügen? Wie steht es um die Halbwertszeit heutiger Wissensstände im Zeichen eines beschleunigten gesellschaftlichen Wandels? Wie wird sich die stetig leistungsfähiger werdende künstliche Intelligenz auf etablierte politische Systeme auswirken und welcher politischen Tugenden bedürfen Bürgerinnen und Bürger in nicht allzu ferner Zukunft, um drohenden disruptiven Transformationen begegnen zu können?

Politische Bildung sieht sich aufgefordert in einer Welt Tritt zu fassen, in der ein fester Untergrund des Gesellschaftlichen sowie politische Gewissheiten längst abhandengekommen sind. Die Aporie, welche in einer demokratischen Konstellation zuweilen aufscheint, besteht darin, wie Lefort und Gauchet ausführen, dass das Gesellschaftliche in seinem Sein offen ist für seine anwesend-abwesende Gründung und sich daher stets aufs Neue selbst stiften und institutionalisieren muss (Lefort & Gauchet, 1990, S. 96). Entsprechend resultieren aus dem Umstand, dass die Gesellschaft niemals den besonderen Grund finden kann, der ihre je spezifische Form gegenüber alternativen Formen auszeichnet, unaufheb- bare gesellschaftliche Konflikte (Brodocz, 2008, S. 234). Zugleich ermöglicht die Aporie des anwesend-abwesenden letzten Grundes aber auch, dass eine Gesellschaft erst hiervon ausgehend sinnvoll damit beginnen kann, den Ursprung ihres

Rechts und Wissens selbst zu formulieren sowie um diese Formulierungen zu streiten (ebd.).

Mit dem hier nur grob skizzierten, freiheitsstiftenden Phänomen der Entgründung gesellschaftlicher Gewissheit setzt sich politiktheoretisch insbesondere Hannah Arendt auseinander. Ihre Einsicht, dass Vergangenheit und Zukunft in der Neuzeit nicht länger durch ein Band der Tradition zusammengehalten werden, sondern nach einer reflexiven Relation verlangen, eröffnet politischer Bildung einen begründeten Ansatzpunkt, um gerade die Unmöglichkeit von Letztbegründung sowie die unaufhebbare Konflikthaftigkeit des Gesellschaftlichen und Politischen zu ihrem Lerngegenstand zu machen. Die thematische Einleitung der Dissertation in diesem Kapitel erfolgt daher ausgehend von Arendts Diagnose eines Traditionsabbruchs in der Neuzeit (Abschnitt 1.1). Daran anschliessend wird der Forschungsstand zu politischen Schülerinnen- und Schülervorstellungen dargelegt und ein entsprechendes Forschungsdesiderat bezeichnet, dem sich die vorliegende Studie annimmt (Abschnitt 1.2). In Abschnitt 1.3 werden die Forschungsfragen formuliert und in Abschnitt 1.4 wird der Aufbau der Arbeit beschrieben.

1.1 Einleitung

Im Jahre 1945 endet der Zweite Weltkrieg, die Alliierten befreien die Konzentrationslager und in Hiroshima sowie in Nagasaki detonieren die ersten Atombomben in der Geschichte der Menschheit. Die beispiellosen Verbrechen des Nationalsozialismus wie auch die Perspektive auf eine fortan stetig bestehende Möglichkeit der totalen (Selbst-)Zerstörung sind für Hannah Arendt, wie Grunenberg darlegt, Zeichen einer materiellen und geistigen Situation, welche danach verlangt, die moderne Welt- und Selbstwahrnehmung zu hinterfragen (Grunenberg, 2018, S. 355). Im Verständnis von Arendt sprengen die Verbrechen des Nationalsozialismus alle Kategorien traditionellen Denkens und entziehen sich jeglichem moralischen Massstab. Spätestens mit dem Holocaust, so Arendt, reissen sämtliche Traditionsbezüge ab, weswegen Arendt argumentiert, dass nun das Denken die vormalige Aufgabe der Tradition übernehmen und Bedeutung von Vergangenheit und Zukunft bestimmen müsse, ohne den gerissenen Faden der Tradition wieder verknüpfen zu können (Heuer & Rosenmüller, 2022, S. 86–87).

Bezugnehmend auf Walter Benjamin legt Arendt in ihrem Werk *«Menschen in finsternen Zeiten»* dar (Arendt, 2001; Rosenmüller, 2022, S. 229), dass Vergangenheit über Autorität verfüge, sofern sie als Tradition überliefert werde und Autorität zur Tradition werde, wenn sie sich geschichtlich darstelle (Birmingham,

2022, S. 125). Dieses Band dünne sich seit dem Beginn der Neuzeit allmählich aus, so Arendt, und reisse im 20. Jahrhundert mit dem Aufkommen des Totalitarismus ab. Dieser Traditionsbruch wird von Walter Benjamin als irreparabel beschrieben, wobei er ihn nicht bedauert, sondern als Möglichkeit zur Entdeckung neuer «Schätze» begreift, da sich Tradition nun zum ersten Mal als Geschichte mit offener Zukunft konzipieren lässt (ebd.). Hieraus zieht Arendt den Schluss, einen neuen Weg im Umgang mit der Vergangenheit suchen zu müssen. In ihrem 1958 in den USA erschienen Hauptwerk *«Vita Activa oder vom tätigen Leben»* widmet sich Arendt dieser Aufgabe ausgehend von der unscheinbar wirkenden Frage: *«Was tun wir, wenn wir tätig sind?»* (Arendt, 2020).

Zur Beantwortung ihrer Fragestellung unterscheidet Arendt zwischen dem Arbeiten, dem Herstellen und dem Handeln, womit sie eine Phänomenologie der menschlichen Tätigkeiten entwirft. Methodisch bedient sich dabei einem Denken, das aus dem Heute genährt, mit «Denkbruchstücken» aus der Vergangenheit arbeitet, um einem Perlentaucher gleich auf dem Grund des Meeres das Reiche und Seltsame, die Perlen und Korallen herauszubringen und als Fragmente an die Oberfläche des Tages zu retten (Arendt, 2001, S. 236).

Durch philosophisch-historische De- und Rekonstruktionen versucht Arendt folglich eine versunkene Vergangenheit dem Denken wieder zugänglich zu machen. Ihr Fokus richtet sich dabei auf die antike Polis in Athen, welche in ihrem Verständnis durch die Verwendung des Wortes «Politik» zwar bis in die Gegenwart im Bewusstsein präsent geblieben sei, aber hinsichtlich ihrer ursprünglichen Bedeutung unzugänglich auf dem Meeresgrund liege (Rosenmüller, 2022, S. 226). In einer ähnlich gelagerten Weise äussert sich auch der Soziologe Karl Mannheim. Er hebt hervor, es mache keinen Sinn zu sagen, «Polis» bedeute eigentlich «Staat», da die antike Kollektivvorstellung der Athener etwas völlig anderes gewesen sei, als das, was wir heute mit dem aus der Aufklärung stammenden Wort «Staat» meinen (Mannheim, 1980, S. 246). So sei der Begriff der «Polis», wie er in der Staatstheorie der Griechen vorkomme, gemäss Mannheim nur dann adäquat erfassbar, wenn es gelinge, in jenes Denken einer Erfahrungsgemeinschaft einzudringen, für die die Polis als geistige Realität existierte (ebd. S. 252). Diesbezüglich rekonstruierend führt Arendt aus, dass der Inhalt des Politischen für die antiken Stadtstaaten weder die Stadt noch das Gesetz gewesen sei – die Polis habe nicht aus Athen, sondern aus den Athenern bestanden (Arendt, 2020, S. 273).

Gemäss Arendt stelle es keine Frage dar, dass das Urbild des Handelns, wie es der griechischen Antike vorschwebte, von dem Phänomen der Selbstenthüllung bestimmt gewesen sei, aus dem sowohl der agonale Geist – das leidenschaftliche Sich-an-Anderen-Messen – als auch das daraus resultierende attische Verständnis

des Politischen hervorgingen (ebd.). Die antike Polis beruhe damit, so Arendt, auf der Grundüberzeugung, dass sich menschliches Zusammenleben nur im miteinander Sprechen und dem gemeinsamen Handeln als sinnhaft erweise (ebd. S. 276). Somit geht die Polis aus der schieren Tatsache der menschlichen Pluralität hervor und das Handeln in der Polis stellt sich damit als Vollzug von Pluralität in einer Praxis der Freiheit dar (Arendt, 1993, S. 9).

Mit dem Todesurteil gegen Sokrates in Athen und der Reaktion Platons auf die Hinrichtung seines Lehrers, so Arendt, komme es zu einer Abkehr von dieser ursprünglichen politischen Erfahrung und dabei gerate das Vergessen des Politischen in Gang, da die Philosophie seither versuche, sich der Politik zu bemächtigen (Weißpflug et al., 2022, S. 78). Am Ende dieses Prozesses stehe, gemäss Arendt, die moderne Gesellschaft, welche Politik durch bürokratische Verwaltung ersetze und an Stelle des Handelns nur noch das Sich-Verhalten kenne. Der Sinn der Politik sei damit nicht länger die Freiheit, sondern nunmehr die Selbsterhaltung, wobei der öffentliche Raum verschwinde und Arbeit als einzige menschliche Tätigkeitsform übrigbleibe (ebd.).

Arendt stelle fest, so Magiera, dass Platon als erster Philosoph eine utopische Staatsform entwerfe, in der er das menschliche Miteinander technisch zu regeln versuche (Magiera, 2022, S. 224). Platons Überlegungen orientierten sich dabei am Leitbegriff der Gerechtigkeit und er bringe damit – zwar unbeabsichtigt aber ungemein folgenreich – die Kategorie des Herstellens in die politische Theorie ein. Von dieser Idee vermöge sich das politische Denken, so Arendt, bis zur Neuzeit nicht mehr zu lösen (ebd.). Arendt kritisiert, dass die Pluralität der Meinungen durch Übertragung philosophischer Prämissen auf die Politik geschwächt oder gar ausgeschlossen werde, da sich subjektive Urteile im Angesicht absoluter Massstäbe, wie sie etwa Platon aufstelle, letztlich als überflüssig erweisen müssen (ebd.). So würden Nützlichkeit und Tauglichkeit zu Objekten, die gemäss Arendt erkannt und hergestellt werden können. In dieser Form dienten sie der Politik als Massstab und sie seien seit Platon mit dem Versuch verbunden, Ordnung und Haltbarkeit im Vielfältigen und Flüchtigen der Polis herzustellen. Die Polis werde damit, so Arendt, nicht länger sprechend und handelnd hervorgebracht, sondern sie werde vielmehr hergestellt, womit sie nur noch zu sein scheint, was sie einmal war, denn das, was politisch genannt wurde, sei mit der Polis entstanden, welche nun nicht länger existiere (ebd.).

Arendts Gegenüberstellung des Handelns und Herstellens klingt auch in den Befunden von Merkel und Kraus an, wenn diese eine schleichende Entdemokratisierung des Wertesystems heutiger Bürgerinnen und Bürger beklagen. Empirisch begründet führen die beiden Autoren aus, dass sich im Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger eine Präferenzverschiebung zeige. Dabei werde der Wert

von Expertise, unpolitischer Verwaltung und raschen Beschlüssen zusehends höher eingeschätzt als derjenige von Mitsprache, pluralistischem Wettbewerb oder parlamentarischer Deliberation. Anstelle von Partizipation und Repräsentation präferierten die Bürgerinnen und Bürger vermehrt vermeintlich neutrale und hierarchisch organisierte Institutionen, von denen sie sich jenseits des «Parteiengezänks» Expertise und Effizienz erhofften (Merkel & Krause, 2015, S. 58–59). Eine Tendenz zur Expertokratie konstatiert auch der 2023 veröffentlichte Bericht «*Demokratievertrauen in Krisenzeiten*» der Friedrich Ebert Stiftung (Best et al., 2023). So führe die Komplexität der politischen Herausforderungen, Zukunftsorgen und ein befürchtetes Auseinanderdriften der Gesellschaft in ökonomischer und kultureller Hinsicht dazu, dass Bürgerinnen und Bürger, gemäss der Studie, vermehrt alternative Regierungsweisen präferierten (ebd. S. 70) und rund ein Drittel der Befragten «fachliche Experten» anstelle repräsentativer Demokratie bevorzuge (ebd. S. 21).

Der Think Tank «Pro Futuris» erfasst zusammen mit dem Meinungsforschungsunternehmen «gfs.bern» im Demokratiemonitor 2023 ein Stimmungsbild der Schweizer Bevölkerung zur Demokratie (GFS Bern & Pro Futuris, 2023). Die Studie weist aus, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten und demokratischen Spielregeln einen grossen Rückhalt in der Bevölkerung geniessen. So fürchten Menschen aus sämtlichen Parteien auch nicht um ihre Mitbestimmungsrechte, sondern sie bezweifeln, ob die Schweizer Demokratie zukünftig in der Lage sein werde adäquate Lösungen hervorzubringen (ebd. S. 70–71). Mit Blick auf diese kritisch eingeschätzte Problemlösefähigkeit des politischen Systems entwirft «Pro Futuris» in einem Workshop mit 50 Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Kultur eine Reihe von Zukunftsbildern, welche den Zustand der Demokratie im Jahre 2050 in Form von utopischen und dystopischen Szenarien skizzieren. In einem dieser Szenarien greift eine omnipotente künstliche Intelligenz in politische Prozesse ein, indem sie fortlaufend politische Präferenzen der Bevölkerung ermittelt, den beiden Kammern des nationalen Parlaments bei der Entscheidungsfindung assistiert und in Pattsituationen per Stichentscheid für politische Mehrheiten sorgt (Pro Futuris, 2025). In diesem hier kurz umrissenen System werden Politikblockaden bezüglich Klimaschutz, der Gesundheitsversorgung oder dem Rentensystem folglich nicht länger durch einen öffentlich ausgetragenen Konflikt in Debatten überwunden, sondern an ein technisches System ausgelagert. Kompromisse und Lösungen werden somit nicht mehr ausgehandelt, sondern vielmehr hergestellt.

Gerade mit Blick auf die Zukunft der Demokratie stellt sich so explizit die Frage nach den politischen Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern.

Welche Haltung nehmen sie zur Demokratie ein, wie deuten sie politische Konflikte und wie bewerten sie ihre Möglichkeiten zur Partizipation? Über welches konzeptuelle Wissen zum politischen System verfügen sie, was erwarten sie vom politischen System und in welcher Rolle sehen sie sich selbst? Welche Bedeutung messen sie den Prinzipien Freiheit und Gerechtigkeit zu?

Diese Fragen stellen den Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertation dar. So wie Mannheim und Arendt nach einem Zugang zur ursprünglichen Bedeutung der Polis im Bewusstsein der Athener suchen, sucht vorliegende Studie nach einem rekonstruktiven Zugang zu den politischen Vorstellungen der Erfahrungsgemeinschaft der Schülerinnen und Schüler. Die Relevanz einer forschenden Hinwendung zu diesen Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf Politik resultiert mitunter aus Benjamins und Arendts Diagnose des Traditionsabbruchs in der Moderne. So bedeutet dieser Bruch, dass auch Erziehung und Bildung nicht länger in einem unhinterfragten Modus der Tradition erfolgen können, da Vergangenheit und Zukunft auch in diesem Zusammenhang denkend verknüpft werden müssen.

Inspiziert durch Arendts Methode des «Perlentauchens» geht vorliegende Arbeit von der Prämisse aus, dass bereits Primarschülerinnen und -schüler mit «Bruchstücken» aus dem «verlorenen Schatz» der Vergangenheit zu konfrontieren sind, welche in vielfältiger Weise das Reiche, das Seltsame und das Andere zu Tage fördern (Cendon, 2000, S. 24). Entsprechend verschreibt sich die vorliegende Dissertation der Aufgabe, politische Schülerinnen- und Schülervorstellungen empirisch zu erfassen, disziplinäre Perspektiven auf Politik wie «Perlen vom Grunde des Meeres» zu heben und überdies Erstere mit Letzteren mittels einer didaktischen Struktur in Verbindung zu setzen.

1.2 Forschungsstand und -desiderat

In der Politik- und Sachunterrichtsdidaktik ist mittlerweile unbestritten, dass sich bereits Primarschülerinnen und -schüler für Politik interessieren und diese durchaus facettenreich wahrnehmen. Gestützt auf Götzmann lässt sich der diesbezügliche Forschungsstand dahingehend zusammenfassen, dass es eine überraschend grosse Anzahl von Untersuchungen zu politischen Schülerinnen- und Schülervorstellungen gibt, wobei mehrheitlich qualitative Forschungsmethoden zur Anwendung kommen und viele quantitativ angelegte Studien mit relativ bescheidenen Fallzahlen operieren (Götzmann, 2007, S. 73).

Insbesondere in entwicklungspsychologisch ausgerichteten Studien wird häufig geltend gemacht, dass kognitive, emotionale und moralische Verhaltensmöglichkeiten von Kindern eine entscheidende Rolle beim Erwerb politischer Kompetenzen spielen. Daher steht in diesen Studien oftmals der psychologische Entwicklungsstand von Primarschülerinnen und -schülern im Fokus, d. h. im Rückgriff auf Arbeiten von Piaget oder Kohlberg wird versucht, das Potenzial kindlichen Lernvermögens im Bereich des politischen Denkens auszuloten und Bedingungen des Erwerbs von Demokratiekompetenzen auf der Primarstufe zu benennen (Kolleck & Stackfleth, 2021, S. 42). Die Relevanz von Demokratiekompetenzen resultiert im Anschluss an den Kompetenzbegriff von Weinert (Weinert, 2014, S. 27) aus der Überlegung, dass demokratisch handlungsfähige Individuen nicht bloss über politisches Faktenwissen, sondern darüber hinaus über kognitive Fähigkeiten und Motivation zur Lösung gesellschaftlicher Problemkonstellationen verfügen müssten (Kolleck & Stackfleth, 2021, S. 43). Entsprechend liegt es aus entwicklungspsychologischer Warte nahe zu argumentieren, dass etwa Empathie, eine Fähigkeit zu Perspektivübernahme sowie eine moralische Urteilsfähigkeit als demokratische Vorläuferkompetenzen zu verstehen seien, welche es im Unterricht zu fördern gilt (ebd.).

Diesem entwicklungspsychologischen Verständnis einer politischen Bildung folgt implizit auch der Deutschschweizer Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014). Politische Bildung wird im Lehrplan 21 schwerpunktmässig im Kompetenzbereich 10 des Fachs «Natur Mensch Gesellschaft» konzeptualisiert, wobei der Kompetenzbereich NMG10 den Titel *„Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren“* trägt.¹ Insgesamt umfasst der Kompetenzbereich NMG10 fünf Kompetenzbeschreibungen, die allesamt über mehrere Kompetenzstufen hinweg ausformuliert werden. Vom Kindergarten bis zum Ende der sechsten Klasse werden so die Ziele politischer Bildung auf der Primarstufe kompetenzorientiert festgelegt und beschrieben. Frühe politische Bildung wird dabei in einem engen Bezug zu sozialem Lernen thematisiert. Beispielhaft lässt sich dies anhand der Kompetenzbeschreibung NMG 10.4 aufzeigen, welche die Thematik Macht und Recht in Gegenwart und Vergangenheit aufgreift. Die erste Kompetenzstufe (NMG 10.4a) sieht hierbei vor, dass Schülerinnen und Schüler Prinzipien der Entscheidungsfindung beispielhaft verstehen und in der Klasse anwenden können. Entlang einer

¹ Das Deutschschweizer Schulfach NMG «Natur Mensch Gesellschaft» entspricht im Wesentlichen dem Fach Sachunterricht in Deutschland. Zu berücksichtigen gilt es dabei, dass der NMG-Unterricht auf der Kindergartenstufe beginnt und im Gegensatz zum Sachunterricht der meisten deutschen Bundesländern nicht bereits nach dem vierten, sondern erst nach dem sechsten Schuljahr mit dem Übertritt auf die Sekundarstufe I endet.

Progressionslogik werden hernach weitere Kompetenzstufen definiert, wobei die Schülerinnen und Schüler auf der letzten Kompetenzstufe (10.4i) in der Lage sein sollen, das Ineinandergreifen von Wirtschaft, Politik und Recht an Beispielen zu erklären (ebd.). Der Lehrplan 21 sieht folglich vor, dass politische Bildung im lebensweltlichen Bereich der Klasse beginnt und dann stufenweise auf institutionelle Politik erweitert wird.

Dieses konzeptionelle Muster findet sich auch in der Kompetenzbeschreibung 10.5 wieder, in der die anzustrebenden politischen Handlungskompetenzen von Schülerinnen und Schüler umschrieben werden. Auf der ersten Kompetenzstufe (10.5a) und somit im Kindergarten setzt der Erwerb politischer Handlungskompetenz auf der Ebene der aktiven Mitsprache in der Klasse ein. Schülerinnen und Schüler sollen lernen und sich darin üben ihre Interessen etwa im Morgenkreis einzubringen (ebd.). Verteilt über die verschiedenen Kompetenzstufen sollen die Schülerinnen und Schüler danach ihre Interessen im Schüllerrat vertreten und dabei das Prinzip der Delegation verinnerlichen. Auf den nachfolgenden Kompetenzstufen gilt es politische Prozesse an aktuellen Beispielen aus dem Nahraum nachvollziehen zu können sowie Phasen und Möglichkeiten der Mitwirkung zu erkennen (ebd.). Diese Konzeption der politischen Bildung im Lehrplan 21 folgt insofern einem entwicklungspsychologischen Ansatz, als dass Perspektivenübernahme, Empathie und Urteilsfähigkeit zunächst im sozialen Nahbereich der Schülerinnen und Schüler im Sinne des sozialen Lernens eingefordert und gefördert werden, um darauf aufbauend einen Brückenschlag zur institutionellen Politik und damit zum politischen Lernen zu versuchen.

Im Weiteren gilt es zu beachten, dass politisches Lernen in der Primarschule überwiegend im «Sammelfach» NMG stattfindet (Asal & Burth, 2016, S. 35). Der NMG-Unterricht in der Schweiz wie auch der Sachunterricht in Deutschland beziehen sich auf insgesamt fünf Fachperspektiven (eine sozialwissenschaftliche, eine technische, eine naturwissenschaftliche, eine historische und eine geographische Perspektive). Diese Vielperspektivität eröffnet einen didaktischen Raum, der vielfältige thematische Bezüge zu politischer Bildung herzustellen erlaubt (Kolleck & Stackfleth, 2021, S. 45). Durch die disziplinäre Anbindung an diese verschiedenen Perspektiven und dabei insbesondere durch den fachwissenschaftlichen Bezug auf die Sozialwissenschaften rücken unterschiedlichste politische, ökonomische und gesellschaftliche Phänomene in den Fokus der fachdidaktischen Forschung. So finden sich bereits in den 1970er-Jahren erste Studien, welche sich mit Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf Gesellschaft und Politik auseinandersetzen. Gertrud Beck legt etwa programmatisch dar, dass im Zusammenhang mit frühem politischem Lernen die politischen Ein- und Vorstellungen von Grundschülerinnen und -schülern empirisch erhoben werden müssten (Beck et al., 1974,

S. 7). Dieser Forschungsaufgabe widmet sich Beck in ihrer Dissertation, in der sie nach den Bedingungen der politischen Sozialisation im Vorschulalter fragt und die Bedeutung von politischen Autoritäten im Bewusstsein von Kindern im Vorschulalter untersucht (Beck, 1970).

Im gleichen Zeitraum wie Becks Arbeiten erscheinen im englischen Sprachraum eine Reihe von Studien zu politischen Schülerinnen- und Schülervorstellungen, welche auch im deutschen Sprachraum breit rezipiert werden. Exemplarisch hierfür stehen die Arbeiten von Connell, diejenigen von Easton und Dennis oder auch diejenige von Greenstein (Connell, 1975; Easton & Dennis, 1969; Greenstein, 1976). Auf diese Studien bezugnehmend hält Wasmund fest, dass insbesondere die US-amerikanische Sozialisationsforschung die Aufmerksamkeit in Deutschland auf das damals noch unbearbeitete Feld «Kinder und Politik» gelenkt und dadurch die Notwendigkeit empirischer Datenerhebung auf diesem Gebiet aufgezeigt habe (Wasmund, 1976).

In den 1980er- und frühen 1990er-Jahren bleiben im deutschen Sprachraum Fortschritte in der Forschung zum politischen Lernen im Kindesalter jedoch zusehends aus, Fachdiskussionen stagnieren und die Forschung zu politischer Bildung verebbt nicht nur auf der Primarstufe (George & Prote, 1996, S. 3). Erst in den späten 90er-Jahren nimmt die Bedeutung empirischer Forschung in der politischen Bildung wieder zu (Schelle, 2015), was verschiedene Autorinnen und Autoren veranlasst, von einer empirischen Wende in der Fachdidaktik oder auch von der Entwicklung eines neuen qualitativen Paradigmas zu sprechen (Henkenborg, 2005, S. 48). Der Fokus dieser neueren politikdidaktischen Forschung richtet sich dabei auf das politische Lernen auf Sekundarstufe I und II, weswegen Becher und Gläser bezugnehmend auf Richter pointiert anmerken, dass der Sachunterricht von der Zunft der Politikdidaktiker seit den 80er-Jahren tendenziell vergessen werde (Becher & Gläser, 2020, S. 62).

Illustrieren lässt sich dieser Befund etwa daran, dass allein Dirk Langes Ansatz der politikdidaktischen Rekonstruktion eine ganze Reihe von Untersuchungen auf der Sekundarstufe I und II zu initiieren vermochte (D. Lange & Fischer, 2011). So rekonstruiert etwa Lutter Vorstellungen zum Migrationsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern (Lutter, 2011), Stöter solche zur Mitbestimmung in der multikulturellen Gesellschaft (Stöter, 2011), Reimer fragt nach den Vorstellungen von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen zu Partizipation (Reimer, 2011) und Heidemeyer interessiert sich in einem generellen Sinn für Demokratievorstellungen von Jugendlichen (Heidemeyer, 2011). Heldt wiederum untersucht die subjektive Dimension von Menschenrechten (Heldt, 2018), Kenner und Wohnig setzen sich mit den Partizipations- und Protesterfahrungen junger Menschen auseinander (Kenner & Wohnig, 2020) und Görs sowie Thormann rekonstruieren

politische Konfliktvorstellungen auf der Sekundarstufe I und II (Görs, 2011, 2013; Thormann, 2012).

Auch wenn die empirische Forschung zu politischer Bildung auf der Primarstufe nicht so umfassend ausfällt wie diejenige auf den Sekundarstufen (Becher & Gläser, 2020, S. 79), so finden sich dennoch einschlägige Studien, welche sich der Primarschülerinnen- und Schülerperspektiven auf Politik und Gesellschaft annehmen. Gläser untersucht etwa die Perspektive von Kindern auf Arbeitslosigkeit (Gläser, 2002). Kalcsics und Raths zeigen in einer auf Einzelinterviews basierenden Studie auf, dass bereits Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse Vermutungen darüber anstellen, wie sich Herrschaft in einem demokratischen Rechtsstaat legitimieren lässt (Raths & Kalcsics, 2011). Mittnik beschreibt in einer österreichischen Studie, dass Primarschülerinnen und -schüler bereits zwischen Regeln und Gesetzen unterscheiden können (Mittnik, 2016). In quantitativen Studien stellt Abendschön überzeugend dar, dass Kinder bereits beim Schuleintritt über konsistente Wertorientierung verfügten (Abendschön, 2007, 2010, 2022). Vollmar beschreibt das Niveau des politischen Wissens von Grundschülerinnen und -schülern unter Berücksichtigung soziodemografischer Faktoren und zeigt dabei auf, dass Erstklässler nicht nur über politisches Faktenwissen verfügten, sondern dieses bereits in differenzierter Weise verschiedenen Wissensbereichen zuordnen können (Vollmar, 2007). In einer qualitativen Studie legt Dondl dar, dass Schülerinnen und Schüler bei politischen Entscheidungen eine ausgesprochene Gemeinwohlorientierung einfordern und Partizipation als konstitutives Prinzip der Demokratie verstehen (Dondl, 2013). Haug beleuchtet anhand von Zeichnungen politische Zukunftsvorstellungen von Kindern (Haug, 2011) und Kallweit setzt sich in einer phänografischen Untersuchung vertieft mit Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Krieg und Frieden auseinander (Kallweit, 2019).

Götzmann und Weisseno konstatieren ihrerseits, dass Grundschülerinnen und -schüler häufig mit Hilfe lebensweltlich geprägter Analogien politische Phänomene im Sachunterricht erklären und deuten (Götzmann & Weisseno, 2015). An diesen Befund knüpfen indirekt Asal und Burth an, indem sie die Frage stellen, ob bereits Primarschülerinnen und -schüler vor dem Hintergrund ihrer alltäglichen Konflikterfahrungen mit Kameradinnen, Kameraden, Lehrenden oder Eltern – und damit in einer analogen Weise – die Meinungspluralität des Parteiensystems wahrnehmen würden (Asal & Burth, 2016). In ihrer Studie kommen sie zum Schluss, dass Schülerinnen und Schüler sehr wohl um den «Parteienstreit» wüssten. Ihnen sei auch geläufig, dass es sich bei einer Partei um eine Gruppe von Menschen handle, welche gleiche Meinungen vertreten würden, wobei einige Kinder argwöhnten, sie fänden die politischen «Streitereien»

unter den Parteien unnötig (ebd.). Entsprechend heben Asal und Burth hervor, dass Schülerinnen und Schüler den «Streit» nicht als notwendigen, klärenden Prozess verstünden, um politische Lösungen auszuhandeln und Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten (ebd., S. 106–108). Ohnehin bewerte eine Mehrzahl von Jugendlichen, so Kuhn, Auseinandersetzungen, Kritik und Einzelinteressen als negativ (Kuhn, 2004). Ohlmeier fügt diesbezüglich an, dass Streit in Schulen häufig als etwas Schädliches gelte und gerade Grundschullehrkräfte diesen mittels moralischer Ermahnungen zu «lösen» versuchten (Ohlmeier, 2022). Da die Regeln des privaten Alltagslebens den politischen Vorgängen nicht angemessen seien, so Reinhardt und Tillmann, sei es grundsätzlich eine schwierige Bildungsaufgabe, Konfliktfähigkeit als Kernkompetenz von Demokratielernen zu etablieren (S. Reinhardt & Tillmann, 2002). Für den schulischen Unterricht besteht die politikdidaktische Herausforderung folglich darin, Konfliktvorstellungen von Schülerinnen und Schülern so zu verändern, dass sie öffentlich ausgetragene Konflikte nicht als bloße Störung verstehen, sondern vielmehr als demokratisches Kennzeichen aufzufassen lernen. Um sich dieser didaktischen Aufgabe systematisch und gezielt annehmen zu können, bedarf politische Bildung empirischer Kenntnisse über Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu politischen Konflikten. Insbesondere für die Primarstufe sind jedoch Vor- und Einstellungen von Schülerinnen und Schüler zu politischen Konflikten bis anhin nur sehr spärlich erforscht. Diese einschlägige und zentrale Forschungslücke der politischen Bildung auf der Primarstufe bezeichnet damit das Desiderat, welchem sich die vorliegende Arbeit annimmt und welches im nachfolgenden Kapitel in Form von Forschungsfragen konkretisiert wird.

1.3 Forschungsfrage

Im vielperspektivisch angelegten NMG-Unterricht werden die Kompetenzziele politischer Bildung, wie in vorangehendem Kapitel aufgezeigt, schwerpunktmäßig im Kompetenzbereich NMG10 ausgeführt, wobei dieser Kompetenzbereich seine fachwissenschaftliche Anbindung und Ausrichtung wesentlich durch die sozialwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts erhält (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013). Im Perspektivrahmen des Sachunterrichts wird das Ziel dieser sozialwissenschaftlichen Perspektive dahingehend beschrieben, dass politische Bildung im Sachunterricht Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler für das Zusammenleben in der Demokratie zu fördern habe und diese zu einer aktiven Teilnahme am demokratischen Leben befähigen soll (ebd.).

S. 27). In den Themenfeldern des Unterrichts seien daher gesellschaftsbezogene Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen, welche durch Perspektivität, Kontextualität und Normativität gekennzeichnet seien (ebd. S. 29). Der kontroverse, interessen geleite, situative und wertorientierte Gehalt gesellschaftlicher Phänomene müsse dabei kenntlich gemacht werden, weswegen über die konflikthafte Erscheinung dieser Phänomene in Bildungsprozessen aufzuklären sei. Hierbei müssten sowohl Chancen als auch Risiken für die gesellschaftliche Entwicklung verdeutlicht werden (ebd.).

Mit Blick auf dieses Bildungsziel und ausgehend von der festgestellten Forschungslücke interessiert sich vorliegende Dissertation für politische Schülerinnen- und Schülervorstellungen und fragt konkret danach, was sich Primarschülerinnen und -schüler der 5. und 6. Klasse unter Politik vorstellen, inwiefern sie dabei politische Konflikte wahrnehmen und wie sie diese Konflikte deuten.

Der Forschungsfokus auf Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse begründet sich mit den Kompetenzzielsetzungen des Lehrplan 21. Dessen Progressionsstufung sieht vor, dass sich Lernprozesse im ersten Zyklus (Kindergarten bis Ende 2. Schuljahr) eher auf soziales Lernen ausrichten, wohingegen im zweiten Zyklus (3. bis 6. Schuljahr) verstärkt politisches Lernen intendiert wird. Ausgehend von diesem Curriculum der Primarstufe sind es folglich Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe, welche ihre Konfliktvorstellungen allmählich ausdifferenzieren und erweitern sollen. Entsprechend interessiert sich vorliegende Arbeit hauptsächlich für Konfliktvorstellungen von Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klasse, wobei deren konzeptuelles politisches Wissen auch mit Blick auf den Stufenübertritt von Bedeutung ist, insofern dieses auf der Sekundarstufe I den Ausgangspunkt politischer Lernprozesse markiert und daher ebenfalls als empirische Grundlage für die stufenspezifische Politikdidaktik der Sekundarschule dienen kann.

Die grundlegende Forschungsfrage nach den Politik- und Konfliktvorstellungen von Schülerinnen und Schülern lässt sich mit Dirk Langes Ansatz der Sinnbilder politischer Bildung politikdidaktisch einordnen und näher beschreiben (D. Lange, 2008). In Abschnitt 2.3 der vorliegenden Arbeit wird Langes Ansatz einführend erläutert. Dieser Einführung vorausgreifend sei hier mit Blick auf die Konkretisierung der Forschungsfrage bereits darauf verwiesen, dass Lange in seinem fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichteten Forschungsansatz insgesamt fünf verschiedene Sinnbilder unterscheidet, welche als Heuristiken subjektive Vorstellungen von Politik und Gesellschaft bezeichnen. Jedes Sinnbild ist mit jeweils einer Leitfrage und einer Reihe weiterführender Konzepte verbunden. So steht im Sinnbild «Herrschaftslegitimation» die Leitfrage im Zentrum,

wie aus partiellen Interessen allgemeinverbindliche Regelungen werden können (ebd.). Ausgehend von dieser Leitfrage lässt sich die Forschungsfrage hinsichtlich der hier interessierenden Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Politik und politischen Konflikten konkretisieren. Von empirischem Forschungsinteresse sind folglich die politischen Konflikt- und Partizipationskonzepte von Schülerinnen und Schüler sowie ihre konzeptuellen Vorstellungen, mit denen sie die Ausübung von Macht und die Durchsetzung von Interessen beschreiben, rechtfertigen oder auch kritisieren (ebd.).

Diese hier dargelegten Forschungsfragen sind einem konstruktivistischen Paradigma zuzuordnen und verlangen zu ihrer Beantwortung sowohl nach empirischen Daten von Schülerinnen- und Schülervorstellungen als auch nach einer fachlichen, d. h. politiktheoretischen Klärung des Phänomens des politischen Konfliktes. Aufgrund dieser Feststellung wird für die vorliegende Studie das Modell der Didaktischen Rekonstruktion als etablierter Rahmen fachdidaktischer Forschung gewählt (Kattmann et al., 1997).

1.4 Aufbau der Arbeit

Vorliegende Arbeit wird durch das Forschungsparadigma des Modells der didaktischen Rekonstruktion strukturiert und umfasst mit der fachlichen Klärung, der empirischen Erfassung von Schülerinnen- und Schülervorstellungen sowie der didaktischen Strukturierung insgesamt drei Forschungs- und Entwicklungsaufgaben (Kattmann et al., 1997). Diese drei Teilaufgaben werden in sieben Kapiteln ausgeführt und dargelegt.

In Kapitel 2 erfolgt zunächst die grössere theoretische Rahmung der Studie im Paradigma des didaktischen Konstruktivismus. Hierbei wird das Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion als adaptierte Variante des Modells der didaktischen Rekonstruktion erläutert und «Politisches Bewusstsein» als zentrale Kategorie fachdidaktischer Forschung ausgewiesen.

In Kapitel 3 wird die Erfassung von Schülerinnen- und Schülervorstellungen aus fachdidaktischer Perspektive diskutiert sowie im Rahmen der Lehr- und Lernforschung reflektiert. Dabei werden der interdisziplinäre Denkhorizont fachdidaktischer Forschung beschrieben und die Konstruktion der empirischen Erhebungsmethode mit Blick auf kognitive Aktivierung und Strukturierung dargelegt. Die Erfassung der Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf Politik und politische Konflikte erfolgt in vorliegender Arbeit ausgehend von und geleitet durch ein Wimmelbild. Diese Wimmelbild-Methode wird in Abschnitt 3.3 bildtheoretisch, bilddidaktisch und lernpsychologisch begründet. Hierbei wird das

integrierte Modell des Text- und Bildverstehens (Schnotz, 2014) als lernpsychologische Grundlage eingeführt und mit dem Konzept der mentalen Modelle verbunden.

Kapitel 4 nimmt die empirische Datenerhebung und deren methodische Auswertung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive in den Blick. Entsprechend werden die Gruppendiskussion als Methode der Datenerhebung, die Gewinnung des Samples, die Konstitution der Daten sowie die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2018) als Auswertungsmethode unter Einbezug von Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung reflektiert und beschreibend dargelegt.

Kapitel 5 stellt den rekonstruktiven Teil der vorliegenden Arbeit dar, d. h. in diesem Kapitel werden Schülerinnen- und Schülervorstellung unter Einbezug empirischer, didaktischer sowie politik- und demokratietheoretischer Vergleichshorizonte rekonstruiert. Die argumentativ vorgetragene Rekonstruktion erfolgt dabei entlang von drei grösseren Unterkapiteln. So finden sich in Unterkapitel 5.1 die fachliche Klärung sowie die rekonstruierten Schülerinnen- und Schülerperspektiven zum Phänomen des politischen Protests, analog dazu in Unterkapitel 5.2 diejenigen zu Wahlen und Abstimmungen sowie in Unterkapitel 5.3 Fach- sowie Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu demokratischer Herrschaft und Staatlichkeit.

Kapitel 6 widmet sich der didaktischen Strukturierung der gewonnenen Erkenntnisse aus dem rekonstruktiven Teil der Studie. Hierfür werden die rekonstruierten Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Politik und politischen Konflikten zunächst in verdichteter und damit generalisierter Weise beschrieben. Da die intentionale Beeinflussung von politischen Vorstellungen durch pädagogisch-didaktische Handlungen stets wertgebunden erfolgt, werden in Unterkapitel 6.2 Freiheit und Gleichheit als zentrale Prinzipien politischer Bildung im Rahmen einer didaktischen Zielklärung hinsichtlich ihrer Normativität diskutiert. In Unterkapitel 6.3 werden basierend auf den generalisierten Erkenntnissen zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen sowie unter Berücksichtigung der didaktischen Zielklärung Denkfiguren und Leitlinien einer frühen politischen Bildung beschrieben. Dies erfolgt ausgehend von einem hierfür entwickelten politikdidaktischen Modell im Anschluss an die politische Theorie Hannah Arendts (siehe Abschnitt 6.3.1 und 6.3.2).

Mit einem kurzen Resümee sowie einem Ausblick auf weiterführende Fragestellungen in Kapitel 7 wird die didaktische Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Politik und politischen Konflikten abgeschlossen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Theoretische Rahmung – Das Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion als konstruktivistisches Paradigma fachdidaktischer Forschung

2

Es gibt nicht die eine Theorie des Konstruktivismus, sondern ein ganzes Feld an unterschiedlichen, konstruktivistischen Ansätzen. Gemäss Reusser kommen sie alle darin überein, dass Erkenntnis und Wissen stets subjektabhängige Konstruktionen des menschlichen Geistes darstellen. Diese Grundannahme wird ebenfalls von pädagogisch-didaktisch ausgerichteten, konstruktivistischen Ansätzen geteilt. Dabei beziehen sich diese in ihrer theoretischen Konzeption auf erkenntnistheoretische, kognitivistische sowie sozio-kulturelle Konstruktivismen und deuten diese unterschiedlichen Bezüge in spezifischer Weise mit Blick auf Lehr- und Lernprozesse (Reusser, 2006).

In vorliegendem Kapitel werden Grundzüge des pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus dargelegt und anhand des didaktischen Dreiecks für ein konstruktivistisches Forschungs- und Lehr-Lernverständnis artikuliert (ebd.). Ausgehend hiervon wird das Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion als Forschungsrahmen der vorliegenden Dissertation und das politische Bewusstsein als zentrale Kategorie fachdidaktischer Forschung einführend erläutert.

2.1 Theoretische Bezüge und didaktische Implikationen des pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus

Ansätze konstruktivistischen Denkens lassen sich zurück bis ins antike Griechenland aufspüren, wobei gemeinhin erst Kant mit seiner Lehre der Nicht-Erkennbarkeit des Dinges-an-sich als philosophischer Wegbereiter eines modernen Konstruktivismus im weitesten Sinne gilt (Reusser, 2006). Den Weg zu einem modernen Konstruktivismus im engeren Sinn ebnete Jean Piaget mit der Entwicklung der genetischen Erkenntnistheorie, weswegen ihn Reusser auch als

dynamisch gewordenen Kantianer bezeichnet. Vergleichend führt Reusser aus, dass Kant die Frage nach den Bedingungen des Zustandekommens rationalen Wissens in statischer Weise, d. h. mit einem Verweis auf einen a priori gegebenen spontangesetzgeberischen Verstand beantwortete, während Piaget das, was dem Einzelnen als Wirklichkeit erscheine, als Ergebnis biologisch fundierter und in den Raum von Denkopoperationen fortgesetzter, progressiver Konstruktionsprozesse verstehe (ebd.). Hieran knüpft auch der Biologe Humberto Maturana an, der gemäss Pörksen in den 1970er-Jahren eindringlich dazu auffordert, den Prozess des Erkennens aus einer neurobiologischen Perspektive zu betrachten (Pörksen, 2011).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass dieser naturwissenschaftlich geprägte Konstruktivismus keine grundlegend neuen Ideen zur Beantwortung althergebrachter Erkenntnisfragen entwirft, sondern der konstruktivistischen Theorieentwicklung eher einen naturalistischen Impuls liefert. Dabei wird die Idee der Subjektabhängigkeit jeglicher Erkenntnis aus einer naturwissenschaftlichen Warte betont, wodurch sich der moderne Konstruktivismus von absoluten Wahrheitsansprüchen verabschiedet und sich stattdessen konsequent am Beobachter, an der Beobachterin als erkennender Instanz zu orientieren beginnt (ebd.).

Während die Erkenntnistheorie von Kant folglich das philosophische Fundament des Konstruktivismus bildet und die kognitivistischen bzw. neurobiologischen Ansätze entscheidende Theorieimpulse liefern, erweitern sozio-kulturelle Ansätze den Konstruktivismus um eine soziale Dimension. So insistiert etwa Schmidt, in Abgrenzung zu stark auf Subjektivität ausgerichteten kognitivistischen Konstruktivismen, dass das Individuum eben gerade nicht subjektiv denke, da es in enger Wechselbeziehung zu seiner Umwelt stehe. Wirklichkeitskonstruktionen erfolgen nach Schmidt zwar subjektabhängig, jedoch auch vielfach konditioniert, da Subjekte vielfältigen symbolischen Ordnungen einer Gesellschaft unterliegen würden (Schmidt, 1994 zitiert bei Meitz & Zurstiege, 2011, S. 370–371). In diesem Zusammenhang erweise sich etwa der wissenssoziologische Konstruktivismus von Berger und Luckmann, so Loenhoff, als eigentliche Gegenthese zu naturalistischen, d. h. kognitivistischen und biologischen Konstruktivismen, da Berger und Luckmann den Prozess der sozialen Objektivierung, d. h. die Konstruktion von Wirklichkeit als genuin soziales Phänomen beschreiben würden, das in den nichtkontingenten anthropologischen Bedingungen kontingenter Welterzeugung fundiert sei (Loenhoff, 2011, S. 156).

Aus diesem breiten Feld von sich teils widersprechenden erkenntnisphilosophischen, kognitivistischen und soziologischen Ansätzen des Konstruktivismus speisen sich die Implikationen des pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus.

Nach Reusser manifestieren sich diese Bezüge, in einem Wandel des pädagogischen Welt- und Menschenbildes. So habe die Moderne Lehr-Lernforschung die Aufmerksamkeit allmählich weg von den Methoden und Formen des Handelns Lehrender hin zu den Tiefenstrukturen des Schülerinnen- und Schülerlernens gelenkt. Die damit einhergehenden, veränderten Ansprüche an Lernumgebungen, artikuliert Reusser am didaktischen Dreieck (Reusser, 2006, S. 160–161). Lernende, Lehrende und der Lerngegenstand bilden die Ecken dieses Dreiecks und stehen entlang der drei Seiten in wechselseitiger Beziehung zueinander. Diese Beziehung können unter konstruktivistischen Auspizien als drei miteinander zusammenhängende Kulturen des Lehrens- und Lernens verstanden werden.

Dabei verlange die Lehrstoff- und Aufgabenkultur, so Reusser, nach einem genetisch-konstruktiven Stoffverständnis, insofern fachliche Inhalte nicht einfach als fertige Stoffe, sondern als Konstruktion und damit als etwas Gewordenes verstanden werden müssten. Reusser betont, dass die Kultivierung eines strukturgenetischen Wissenszugangs bedeute, nach didaktischen Möglichkeiten der Verflüssigung von Wissen zu suchen, damit für Lernende stoffbezogene Interaktivität und problemlösende Nachkonstruktion ermöglicht würden (Reusser, 2006, S. 161).

Die Lernprozess- und Interaktionskultur fokussiere ihrerseits auf die Qualität von Verstehen und Problemlösen, dementsprechend sieht Reusser ein konstruktivistisches Lern- und Interaktionsverständnis dann gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler ausreichend Gelegenheit zu erfahrungsorientiertem und dialogischem Lernen erhalten würden, indem sie sich mit der dinglichen und sozialen Welt sowie mit kulturellen Werkzeugen und Symbolsystemen auseinandersetzen (Reusser, 2006, S. 163).

Schliesslich berücksichtige die Lernhilfe- und Unterstützungskultur den Umstand, so Reusser, dass Lernen ein anspruchsvoller Prozess sei und Schülerinnen und Schüler auf gezielte Hilfestellungen angewiesen seien. Dies verlange nach didaktischer Diagnosekompetenz der Lehrperson, nach verlässlicher Kommunikation und einem vertrauensvollen Lernklima (Reusser, 2006, S. 163–164).

Die am didaktischen Dreieck artikulierten Kulturen des Lehrens und Lernens beziehen sich auf erkenntnistheoretische, auf kognitions- und entwicklungspsychologische sowie auf soziokulturelle Ansätze des Konstruktivismus und verfolgen insgesamt die Idee, dass Erkenntnis und Wissen nicht auf einer Abbildung einer gegebenen ontologischen Wirklichkeit beruhen, sondern auf der deutenden Aktivität bedeutungsbildender Subjekte (Reusser, 2006, S. 152). So wird Erkenntnis im pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus, ähnlich wie bei Luhmann, als symbolische Konstruktion eines mit der sozialen und natürlichen Wirklichkeit interagierenden Subjekts aufgefasst und entsprechend wird

Lernen im Zeichen des epistemologischen Leitbegriffs des Konstruktivismus als dialogischer, ko-konstruktiver Prozess beschrieben (Reusser, 2006, S. 151).

Diese lehr-lerntheoretischen Implikationen des pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus sind für den Forschungszusammenhang vorliegender Dissertation in geeigneter Form aufzunehmen, was nachfolgend in zweierlei Hinsicht geschieht: Zum einen durch den Bezug auf das konstruktivistische Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion, welches den Forschungsprozess sowohl epistemologisch begründet als auch in grundlegende Teilaufgaben unterteilt und damit strukturiert (siehe Abschnitt 2.2), zum anderen durch den Bezug auf das fachdidaktische Konzept des politischen Bewusstseins, welches sich konsequent der konstruktivistischen Idee der Subjektabhängigkeit jeglicher Erkenntnis verpflichtet sieht (siehe Abschnitt 2.3).

2.2 Das Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion als fachdidaktischer Forschungsrahmen

Das Modell der didaktischen Rekonstruktion orientiert sich epistemologisch am pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus, wie er in vorangehendem Kapitel anhand des didaktischen Dreiecks aufgezeigt wird. Dabei wird im Modell der didaktischen Rekonstruktion das didaktische Dreieck aus einer forschenden Perspektive interpretiert. Ursprünglich wurde das Modell der didaktischen Rekonstruktion im Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik entwickelt und es diente zunächst als Rahmen für biologische- und physikdidaktische Forschung und Entwicklung (Kattmann et al., 1997). Längst hat sich das Modell der didaktischen Rekonstruktion jedoch als Forschungsrahmen auch in weiteren Fachdidaktiken bewährt, etwa in geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereichen. So beschreiben es Reinfried, Mathis und Kattmann als erprobtes Paradigma fachdidaktischer Forschung und Unterrichtsentwicklung (Reinfried et al., 2009, S. 405).

Im Modell der didaktischen Rekonstruktion wird davon ausgegangen, dass ein besseres Verständnis von Schülerinnen- und Schülervorstellungen die Lehr- und Lernbarkeit von Lerngegenständen befördere (Mathis, 2015, S. 11). Es wendet sich insgesamt gegen das Primat der Fachvorstellungen bei der Unterrichtsentwicklung und fordert, dass zwischen fachlichem und interdisziplinärem Wissen einerseits und der Perspektive der Lernenden andererseits systematisch Bezüge hergestellt werden müssten. Aussagen und Methoden der Fachwissenschaften können folglich nicht einfach übernommen werden, da Schülerinnen und Schüler diese nicht ohne weiteres im Fachdiskurs verorten können und sie darauf

angewiesen sind, dass Sachverhalte stärker als in vielen Disziplinen üblich gesellschaftlich und individual eingebettet werden. Entsprechend halten Kattmann, Duit, Gropengiesser und Komorek fest, dass sich didaktisch bearbeitete Lerngegenstände oft komplexer ausnehmen als fachwissenschaftliche (Kattmann et al., 1997, S. 3).

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion umfasst drei wesentliche Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, welche den Forschungsprozess unterteilen und damit strukturieren. Diese Teilaufgaben lassen sich hinsichtlich ihrer Zielsetzung wie folgt als Forschungsrahmen für die vorliegende Studie beschreiben (Kattmann et al., 1997):

- **Empirische Teilaufgabe des Erfassens von Lernenden-Perspektiven:**
Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Politik und politischen Konflikten müssen in geeigneter Form empirisch erfasst und methodisch geleitet rekonstruiert werden.
- **Hermeneutische Teilaufgabe der fachlichen Klärung:**
Fachwissenschaftliche Erkenntnisse, Theorien und Modelle zu Politik und politischen Konflikten müssen aus didaktischer Perspektive identifiziert werden, wobei Sachstrukturen hermeneutisch zu klären und Kernkonzepte zu benennen sind.
- **Teilaufgabe der didaktischen Strukturierung:**
Fachwissenschaftlich rekonstruierte Sachstrukturen und rekonstruierte Schülerinnen- und Schülervorstellungen sind miteinander in Bezug zu setzen, d. h. es gilt eine didaktische Struktur zu erarbeiten, die Lernenden- und Fachwissenschaftsvorstellungen unter Einbezug (fach-)didaktischer Prinzipien berücksichtigt. Resultat hieraus können Lehr-lern-Prinzipien für den Fachunterricht, rekonstruierte Lerngegenstände, spezifische Aufgabenformate oder auch vollumfänglich entwickelte Lernarrangements sein.

Der Forschungsprozess im Rahmen des Modells der didaktischen Rekonstruktion ist durch ein iteratives Vorgehen gekennzeichnet, insofern die einzelnen Teilaufgaben nicht in linearer Abfolge nacheinander bearbeitet werden können. So gilt es vielmehr Fachquellen aus Schülerinnen- und Schülerperspektive zu befragen, d. h. Schülerinnen- und Schülervorstellungen sind als „Katalysatoren“ der fachlichen Klärung zu verstehen, da sie entscheidende Anhaltspunkte zur Auswahl wissenschaftlicher Theorien liefern können (Mathis, 2015, S. 43). Gleichsam bilden fachdisziplinäre Konzepte, Modelle und Denkfiguren auch jene Fachhorizonte, welche zur Rekonstruktion von Schülerinnen- und Schülervorstellungen unerlässlich sind.

Die didaktische Strukturierung findet als dritte Teilaufgabe der didaktischen Rekonstruktion tendenziell in einem fortgeschrittenen Stadium des Forschungsprozesses statt, da sie sich sowohl auf die Ergebnisse der fachlichen Klärung als auch auf die Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen stützt. Gleichwohl kann aus der Erarbeitung der didaktischen Struktur die Erkenntnis resultieren, dass bestimmte fachwissenschaftliche Theorien im Rahmen der fachlichen Klärung noch ergänzend aufgenommen werden müssen oder Schülerinnen- und Schülervorstellungen unter Einbezug einer weiteren Perspektive zu rekonstruieren sind. Insgesamt lässt sich daher festhalten, dass sich die drei Teilaufgaben der didaktischen Rekonstruktion ergänzen, gegenseitig bedingen und wechselseitig vorantreiben.

Ein diesbezüglich gleichgelagerter konstruktivistischer Forschungsansatz findet sich auch bei Dirk Lange wieder, der das Modell der didaktischen Rekonstruktion für die politikdidaktische Forschung adaptiert und entsprechend als Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion bezeichnet (D. Lange, 2010). Langes Variante folgt den bereits benannten drei Teilaufgaben der didaktischen Rekonstruktion unverändert und vollumfänglich, ergänzt das Modell jedoch um die Dimension der Zielklärung (D. Lange, 2010).

Lange versteht die Zielklärung dabei als normative Untersuchungsaufgabe, welche sich in der Legitimation politischen Lernens konkretisiere. So seien Wertmassstäbe zu benennen, welche die intentionale Beeinflussung politischer Vorstellungen rechtfertigen. Massgeblich sei dabei eine Orientierung an der Leitidee der Demokratie und entsprechend habe staatlich organisiertes pädagogisches Handeln Kompetenzen zu fördern, welche für Bürgerinnen und Bürger des 21. Jahrhunderts von entscheidender Bedeutung seien (ebd.).

Während Lange die Zielklärung als eigenständige, vierte Teilaufgabe neben der fachlichen Klärung, der empirischen Erfassung von Schülerinnen- und Schülervorstellung und der didaktischen Strukturierung konzipiert, wird die normativ-legitimatorisch ausgerichtete Aufgabe der Zielklärung in vorliegender Dissertation als integraler Teil der didaktischen Strukturierung betrachtet. Vergewärtigt sei hierbei, dass sich die didaktische Strukturierung, stets unter dem Blickwinkel der Vermittlungsabsicht, eines wechselseitigen Vergleichs von Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf der einen und Fachperspektiven auf der anderen Seite bedient (Kattmann et al., 1997, S. 12). Besagte Vermittlungsabsicht bedarf, darin ist Lange zuzustimmen, einer normativen Reflexion, welche nach dem Beitrag der fachlichen Vorstellungen zur Bürgerschaftsbildung fragt und Wertbindungen bezüglich demokratischer Grundsätze wie etwa Humanität, Solidarität, Gerechtigkeit und Freiheit diskutiert (D. Lange, 2010). Da sich diese

Fragen nach Zielen und Absichten politischer Bildung jedoch primär im Zusammenhang mit der Teilaufgabe der didaktischen Strukturierung stellen, bezieht sich vorliegende Dissertation gleichwohl auf das von Kattmann et al. konzipierte Modell der didaktischen Rekonstruktion mit insgesamt drei Teilaufgaben und nicht auf Langes Variante mit vier Teilaufgaben. Trotzdem wird im Rahmen vorliegender Arbeit vom Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion gesprochen. Dies begründet sich einerseits mit dem expliziten politikdidaktischen Forschungsinteresse vorliegender Arbeit, andererseits auch mit dem Bezug auf Langes Ansatz des Bürgerbewusstseins, welcher als wissenschaftliches Konstrukt subjektive Vorstellungen von Politik und Gesellschaft bezeichnet (D. Lange, 2008).

2.3 Politisches Bewusstsein als zentrale Kategorie fachdidaktischer Forschung

Bewusstsein lässt sich allgemein gehalten, als das durch Wahrnehmung und Erfahrung vorstrukturierte, subjektive Erleben definieren (Lindemann, 2006, S. 81). Kölbl legt mit Blick auf das in der Geschichtsdidaktik etablierte Konzept des Geschichtsbewusstseins dar, dass Geschichtsbewusstsein trivialerweise als das Bewusstsein von „etwas“ betrachtet werden könne, nämlich das Bewusstsein von Geschichte (Kölbl, 2004, S. 21). Ausgehend hiervon wird ersichtlich, dass Langes Konzeption des Bürgerbewusstseins ebenfalls einen kategorialen Zugriff auf das Bewusstsein darstellt, d. h. ein Zugriff, der sich durch die Bestimmung des Bewusstseinsgegenstands definiert. Entsprechend führt Lange aus, dass es in der fachdidaktischen Forschung darum gehe, den Blick auf mentale Modelle der Individuen zu richten und nach Begriffen, Konzepten, Sinnbildern und subjektiven Theorien, zur Beschreibung und Erklärung politisch-gesellschaftlicher Wirklichkeit zu suchen (D. Lange, 2008, S. 437). Somit lässt sich Bürgerbewusstsein ohne weiteres auch als politisches Bewusstsein bezeichnen, da sich politikdidaktische Forschung für den Teil des Bewusstseins von Individuen interessiert, der auf Politik und Politisches gerichtet ist (Dängeli & Kalcsics, 2020). Ausgehend von diesen Überlegungen wird im Rahmen der vorliegenden Dissertation zwar inhaltlich Langes Ansatz gefolgt, dabei ist aber nicht vom Bürgerbewusstsein, sondern vom politischen Bewusstsein die Rede.

Zusammen mit Gerd Himmelmann beschreibt Lange politisches Bewusstsein, wie bereits erwähnt, als jenen Teil des menschlichen Bewusstseins, der den Sach- und Gegenstandsbereich Politik umfasse (D. Lange, 2008, S. 436). Neben den Inhalten seien für die Politikdidaktik, so die beiden Autoren, vor

allem der Aufbau, die Ebenen und die Struktur des Politikbewusstseins von Interesse, da es im Bereich der Politischen Bildung darum gehen müsse, Reflexionsprozesse und Denkbewegungen anzustossen, die Schülerinnen und Schüler sachangemessene Deutungen von politischen Inhalten, Institutionen, Strukturen und Prozessen ermöglichten (D. Lange & Himmelmann, 2007, S. 18). Von fachdidaktischem Interesse seien daher die mentalen Modelle, so Lange, wobei er zu deren kategorialer Durchdringung fünf basale Sinnbilder vorschlägt (D. Lange, 2008, S. 433–434). Bei diesen fünf Sinnbildern handle es sich, gemäss Lange, um mentale Figuren, durch die Menschen Fachlichkeit herstellten, wobei sich diese Fachlichkeit sowohl lebensweltlich als auch wissenschaftlich rekonstruieren liesse (ebd.). Lange verbindet die Sinnbilder mit jeweils fünf Heuristiken, welchen eine Suchfunktion für die empirische Forschung zukomme, da sie der Entdeckung subjektiver Konzepte des politischen Bewusstseins dienten (ebd.). Das Sinnbild «Vergesellschaftung» orientiere sich dabei an der Frage, wie Individuen in eine Gesellschaft integriert werden und frage daher in einem gesellschaftlichen Lernmodus nach dem Verhältnis von Individuen und Gesellschaft (ebd. 435). Das Sinnbild «Wertbegründung» werde seinerseits durch die Leitfrage nach allgemeingültigen Prinzipien des Zusammenlebens strukturiert und interessiere sich, so Lange, in einem politisch-moralischen Lernmodus für soziale Gerechtigkeit, politische Gleichheit, Anerkennung von Differenz oder auch für die Freiheit des Individuums (ebd.). Wie sich Bedürfnisse durch Güter befriedigen liessen, stelle die leitende Frage des Sinnbildes «Bedürfnisbefriedigung» dar, welches sich in einem ökonomischen Lernmodus mit Bedarf, Produktion, Wert, Verteilung und Konsum befasse (ebd.). Das Sinnbild «Gesellschaftswandel» orientiere sich seinerseits an der Frage, wie sich sozialer Wandel vollziehe, wobei in einem historisch-politischen Lernmodus die Heuristiken «Kontinuität», «Entwicklung» und «Zeitlichkeit» im Fokus stünden (ebd. 435–436). Schliesslich strukturiere das Sinnbild «Herrschaftslegitimation» Vorstellungen davon, wie partielle Interessen in allgemein verbindliche Regelungen transformiert werden (ebd. 436). In einem politischen Lernmodus gehe es folglich darum, wie in einer Gesellschaft Macht ausgeübt werde, um Interessen durchzusetzen. Es gehe, gemäss Lange, um Verfahren der Konfliktbewältigung und überdies um die Frage, wie sich Einzelne an politischen Prozessen beteiligen können (ebd.). Das Sinnbild «Herrschaftslegitimation», welches Lange mit den Heuristiken «Interesse», «Konflikt», «Partizipation», «Staatlichkeit» und «Herrschaft» assoziiert, ist am engsten mit der Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation verknüpft (Abschnitt 1.3) und es ist daher leitend bei der Rekonstruktion politischer Schülerinnen- und Schülervorstellungen im rekonstruktiven Teil dieser Arbeit (Kapitel 5).

Inspiration für die Konzeption von Sinnbildern des Politikbewusstseins finden Lange und Himmelmann einerseits in der Geschichtsdidaktik, in der sich Geschichtsbewusstsein als fachdidaktische Kategorie etabliert hat (Kölbl, 2004; Koller, 2008; Meyer-Hamme & Borries, 2008; Rösen, 2001), andererseits leiten Lange und Himmelmann ihr Verständnis des Politikbewusstseins aus einer Reflexion über alltagssprachliche Deutungen von Bewusstsein ab. So fände etwa das Wort „bewusst“ dahingehend Verwendung, dass damit ausgedrückt werde, mit voller Absicht nach eigenen Prinzipien und Überlegungen zu handeln. Gewissermaßen gehe damit die Vorstellung einher, dass Einstellungen, Mentalitäten, Motivationen und Werthaltungen im Bewusstsein als Dispositionen verankert oder gespeichert seien (D. Lange & Himmelmann, 2007, S. 15–16). Ferner verweise die Redewendung „sich etwas bewusst machen“ auf die Veränderbarkeit dieser Dispositionen, da damit ausgedrückt werde, dass Erfahrungen genutzt werden können, um Folgen oder Gefahren bestimmter Handlungsweisen in neuem Licht zu sehen (ebd. 16). Überdies führen Lange und Himmelmann eine ganze Reihe von alltäglichen Komposita an, etwa Gesundheits-, Energie- oder Umweltbewusstsein, aber auch Schuld oder Leistungsbewusstsein, welche alle dem Handeln ein gezieltes Abwägen von Prinzipien, Zielen und Zwecken zugrunde legen würden (ebd. 16). Insgesamt verstehen Lange und Himmelmann Bewusstsein als Ergebnis subjektiver Erfahrungen in Sozialisations- und Enkulturationsprozessen und sie kommen zum Schluss, Bewusstsein vermittele handlungsleitende Interpretations- und Sinnzusammenhänge und verleihe ein subjektives Gefühl von Hoheit über das eigene Verhalten, ein Gefühl von Souveränität, Identität und Moralität (ebd. 17).

Bereitwillig räumen die beiden Autoren ein, dass die Kategorie des Politikbewusstseins zu ihrer näheren Bestimmung in die Philosophie des Geistes eingebettet werden müsse, was bislang noch nicht erfolgt sei. Im Rahmen vorliegender Dissertation erscheint eine solche Einbettung unter anderem hinsichtlich der Erfassung der Perspektiven von Lernenden angezeigt, da sich hier die Frage stellt, ob ein forschender Zugang zu fremden Erfahrungen, d. h. ein Zugang zu einem fremden politischen Bewusstsein überhaupt möglich ist.

Thomas Nagel hat diese Frage in seinem berühmten Aufsatz « *What Is It Like to Be a Bat?* » gestellt und als Problem des Fremdpsychischen im Rahmen der Philosophie des Geistes diskutiert (Nagel, 1974). Nagel wendet sich dabei gegen reduktive materialistische Ansätze und legt dar, dass selbst, wenn die Wissenschaft bis ins letzte Detail beschreiben könnte, wie sich eine Fledermaus per Echolot in der Welt orientiere, sie dennoch ausserstande sei, zu beantworten, wie es sich anfühle, eine Fledermaus zu sein. Nagel hebt hervor:

«Das Bewusstsein ist das hervorstechendste Hindernis für einen umfassenden Naturalismus, der einzig auf den Ressourcen der physikalischen Wissenschaften beruht. Die Existenz des Bewusstseins impliziert offenbar, dass die physikalische Beschreibung des Universums trotz ihres Detailreichtums und ihrer Erklärungskraft nur ein Teil der Wahrheit ist und dass die Naturordnung bei weitem weniger schlicht ist, als sie es wäre, wenn Physik und Chemie alles erklärten» (Nagel, 2014, S. 55).

Damit umreisst Nagel das im philosophischen Diskurs breit diskutierte Qualia-Problem, d. h. das Problem, wonach subjektive Erfahrungen der objektiven Betrachtungsweise der Wissenschaft nicht zugänglich sind. Ausgehend vom Qualia-Problem erscheint es daher fraglich, politisches Bewusstsein als zentrale Kategorie fachdidaktischer Forschung zu konzeptualisieren, da politische Erfahrungen und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern, gemäss Nagel, nicht objektiv erfassbar sind.

Mit einem Ansatz des Philosophen David Chalmers lässt sich die Problematik des Fremdpsychischen jedoch neu strukturieren, die Kategorie des politischen Bewusstseins dabei präziser bestimmen und so für den Forschungsrahmen der politikdidaktischen Rekonstruktion produktiv deuten. Chalmers bezeichnet die Beantwortung der Frage, was das Bewusstsein sei, als das schwierige Problem des Bewusstseins (Chalmers, 2010). Er unterscheidet davon die verhältnismässig einfachen Probleme des Bewusstseins, nämlich die Fragen danach, wie das Bewusstsein funktioniere oder wie Wahrnehmungsprozesse und Lernprozesse verlaufen (ebd. S. 4). Alle diese Wie-Fragen würden, so Chalmers, von den Kognitionswissenschaften in einem interdisziplinären Verbund, bestehend aus den Disziplinen Philosophie, Psychologie, Linguistik, Anthropologie und Neurowissenschaften, behandelt. Auf die Frage, warum diese Fragen einfach seien und warum die Was-Frage zum schwierigen Problem des Bewusstseins führt, entgegnet Chalmers:

«The easy problems are easy precisely because they concern the explanation of cognitive abilities and functions. To explain a cognitive function, we need only specify a mechanism that can perform the function. The methods of cognitive science are well suited for this sort of explanation and so are well suited to the easy problems of consciousness. By contrast the hard problem is hard precisely because it is not a problem about the performance of functions. The problem persists even when the performance of all of the relevant functions is explained» (ebd. S. 6).

Das schwierige Problem ist nach Chalmers folglich das Problem der Erfahrung:

«When we think and perceive, there is a whirl of information processing, but there is also a subjective aspect. As Nagel (1974) has put it, there is something it is like to be a conscious organism. This subjective aspect is experience» (ebd. S. 5).

Ohne Chalmers eigenschaftsdualistische, philosophische Position hier weiter zu vertiefen, lässt sich dennoch seine Unterscheidung einer Wie- von einer Was-Frage nutzen, um Langes und Himmelmanns Kategorie des politischen Bewusstseins mit Blick auf die politikdidaktische Rekonstruktion näher zu bestimmen. So bietet es sich an, politisches Bewusstsein in diesem Zusammenhang grundsätzlich funktional aufzufassen. Im Fokus steht folglich die Frage wie sich politisches Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern präsentiert, wenn sich diese in aufgabenförmig strukturierten Performanzsituationen mit Politik auseinandersetzen.

Diesem Forschungsfokus auf das «Wie» wird in vorliegender Dissertation in zweifacher Hinsicht Rechnung getragen: Zunächst dadurch, dass bei der Entwicklung von Lernaufgaben zur Vorstellungserhebung und bei der Einschätzung deren Potenzials auf die von Chalmers genannten kognitiven, bzw. lernpsychologischen Theorien, Modelle und Empirie zurückgegriffen wird, welche darauf ausgerichtet sind die funktionale Dimension des Bewusstseins zu erfassen (Kapitel 3).

Ferner erfolgt dies auch dadurch, dass die Rekonstruktion von Schülerinnen- und Schülervorstellungen durch eine für fachdidaktische Forschung adaptierte Variante der Dokumentarischen Methode erfolgt (Kapitel 4). Die dokumentarische Methode geht auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim zurück, der sich bereits in den 1920er Jahren gezielt mit der Aporie von Objektivismus und Subjektivismus auseinandersetzt. So argumentieren etwa Bohnsack et al., dass Mannheims Wissenssoziologie eine Beobachterperspektive eröffne, welche den objektivistischen Anspruch auf privilegierten Zugang zur Realität durch den Beobachtenden zurückweise und dabei das Wissen der Akteure als empirische Basis der Analyse auffasse. Voraussetzung für diese spezifische Beobachtungshaltung sei die methodische Unterscheidung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure und Akteurinnen einerseits und dem handlungspraktischen, handlungsleitenden oder auch inkorporierten Wissen andererseits, das Mannheim auch als atheoretisches Wissen bezeichnet habe. Letztgenanntes Wissen bilde einen Strukturzusammenhang, welcher als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln jeweils orientiere und präge. Da diese Struktur, so die Pointe Mannheims, bei den Handelnden wissensmässig repräsentiert sei, handle es sich um ein Wissen, über das Handelnde verfügten. Entsprechend würden

sozialwissenschaftlich Interpretierende im Sinne der Wissenssoziologie von Karl Mannheim nicht davon ausgehen, dass sie mehr wüssten als die Akteurinnen und Akteure, sondern sie gingen vielmehr davon aus, dass letztere selbst nicht wüssten, was sie eigentlich alles wissen (Bohnsack et al., 2013, S. 11–12). Eine solche AnalyseEinstellung, so Bohnsack et al., setze eine veränderte Fragestellung voraus, welche dem Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Handelnden sei, hin zur Frage, wie diese gesellschaftliche Realität in der Praxis hergestellt werde, entspreche. Unter Praxis werde dabei sowohl die Praxis des Handelns wie auch diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens verstanden. Somit erweise sich der Wechsel von der Frage nach dem Was der gesellschaftlichen Realität zur Frage nach dem Wie ihrer Herstellung als konstitutiv für eine konstruktivistische AnalyseEinstellung, wobei dieser Übergang im Sinne der Systemtheorie von Luhmann als Übergang von den Beobachtungen erster zu den Beobachtungen zweiter Ordnung verstanden werden kann (Bohnsack et al., 2013, S. 13–14).

2.4 Fazit: Politisches Bewusstsein als Konstrukt im Forschungsparadigma der politikdidaktischen Rekonstruktion

In Anlehnung an Lange lässt sich politisches Bewusstsein als wissenschaftliches Konstrukt fachdidaktischer Forschung verstehen, welches subjektive Vorstellungen bezüglich der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit bezeichnet. Eingeschrieben ist diesem Konstrukt ein pädagogisch-didaktischer Konstruktivismus, wie ihn Reusser anhand des didaktischen Dreiecks artikuliert. So liegt dem Konstrukt des politischen Bewusstseins die erkenntnisphilosophische Annahme zugrunde, dass Erkennen und Wissen subjektabhängige Konstruktionen sind. Es verweist überdies auf eine intersubjektiv geteilte politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit, wodurch es eine sozialkonstruktivistische Färbung erhält, und es bezieht sich auf lernpsychologische Grundlagen, indem es mit dem kognitivistischen Konzept der mentalen Modelle verbunden wird. Unter Einbezug der fachdidaktischen Kategorie des politischen Bewusstseins beschreibt das Modell der politikdidaktischen Rekonstruktion damit das Forschungsparadigma der vorliegenden Dissertation und strukturiert den Forschungsprozess.

Im nachfolgenden Kapitel wird die Entwicklung von Lernaufgaben zur empirischen Erfassung des politischen Bewusstseins aus fachdidaktischer Perspektive beschrieben (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird eine für fachdidaktische Forschung

adaptierte Variante der dokumentarischen Methoden erläutert, welche zur Rekonstruktion politischer Schülerinnen- und Schülervorstellungen eingesetzt wird. Um der Forderung nach wechselseitigem Einbezug von Schülerinnen und Schülerperspektiven auf der einen und Fachperspektive auf der anderen Seite gerecht zu werden, finden sich in Kapitel 5 sowohl fachliche Klärungen als auch die Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu politischem Protest (Abschnitt 5.1), zu Wahlen und Abstimmungen (Abschnitt 5.2) sowie zu demokratischer Herrschaft und Staatlichkeit (Abschnitt 5.3). Anschliessend an diesen rekonstruktiven Teil erfolgt, unter Einbezug einer normativen Zielklärung, die didaktische Strukturierung, welche die politikdidaktische Rekonstruktion zum Abschluss bringt (Kapitel 6).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Vorstellungen erheben aus didaktischer Perspektive: Methodologie und Methoden empirisch-fachdidaktischer Forschung im Kontext des Sachunterrichts

Ende der 1990er-Jahren kam in der Naturwissenschaftsdidaktik allmählich das Forschungsmodell der Didaktischen Rekonstruktion auf und es etablierte sich damit die Idee, dass Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern systematisch bei der Entwicklung von Unterricht zu berücksichtigen seien, da Lerngegenstände nur durch einen wechselseitigen Einbezug von Fach und Schülerperspektiven konstruiert werden könnten (Kattmann et al., 1997).

Im selben Zeitraum erschien auch das Lehrmittel *«Das neue Sach- und Machbuch»* (Beck et al., 1996), welches noch pointierter als das Modell der Didaktischen Rekonstruktion den Einbezug von Erfahrungen und Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen in den Unterricht forderte. Die Autoren und Autorinnen dieses Lehrmittels – unter anderen die renommierte Sachunterrichts-didaktikerin Gertrud Beck – halten in einer einleitenden These im zugehörigen Lehrerhandbuch fest, dass Erfahrungen von Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Sachunterrichts zu stehen hätten (ebd. 3). Beck et al. definieren Erfahrungen als die subjektive Art der Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen und sie argumentieren, es gehöre zu den vordringlichsten Aufgaben von Lehrpersonen nach Wegen zu suchen, wie vorunterrichtliche Erfahrungen von Lernenden in den Unterricht Eingang finden können (ebd.). Als wenig erspriesslich erachten sie dabei ein Vorgehen, bei dem Schülerinnen und Schüler etwa im Klassen- oder Kreisgespräch aufgefordert werden über ihre Erfahrungen zu berichten. Stattdessen schlagen Beck et al. vor, dass Lernende ihre Erfahrungen in konkreterer Form einbringen, indem sie zum Beispiel eine Zeichnung oder eine Collage zu einer bestimmten Thematik erstellen oder indem sie sich in einem offenen Lernsetting mit Bildern beschäftigen und dadurch zu einem gemeinsamen Erfahrungsaustausch angeregt werden (ebd. S. 4). Empfohlen wird folglich, dass Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Erfahrungen durch eine

handelnde Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben in den Sachunterricht einbringen (ebd.).

Dieser zentrale Gedanke stellt eine Prämisse vorliegender Dissertation dar, in der entsprechend davon ausgegangen wird, dass Vorstellungen auch im Zuge einer Didaktischen Rekonstruktion lediglich bedingt erfragt werden können und es sich daher auch in einem Forschungskontext empfiehlt, Vorstellungen mittels konkreter Aufgabenstellungen zu erheben. Geleitet von diesem Gedanken werden in dieser Studie Aufgaben zur Vorstellungserhebung entwickelt und in der Wimmelbild-Methode zusammengeführt, die auf eine strukturierte und durch ein Wimmelbild unterstützte Versprachlichung politischer Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern abzielt.

Ausgehend hiervon wird deutlich, dass sich die Klärung der Perspektive der Lernenden im Zuge der Didaktischen Rekonstruktion nicht als reine Forschungsaufgabe ausnimmt, welche sich einzig mit qualitativen Methoden der empirischen Sozialwissenschaften bewerkstelligen lässt. Die Klärung der Perspektive von Schülerinnen und Schülern verlangt vielmehr nach spezifischen Erhebungsaufgaben, weswegen die Didaktische Rekonstruktion zu einem guten Teil auch als Entwicklungsforschung betrachtet werden muss.

Aus der dargelegten doppelten Begründung der Vorstellungserhebung – zum einen in den praxisorientierten Methoden von Beck et al., zum anderen in der Forschungsorientierung der Didaktischen Rekonstruktion – wird deutlich, dass die Entwicklung von Aufgaben zur Vorstellungserhebung auf dem Erfahrungs- und Forschungswissen von Lehrenden und Forschenden basiert. Empirisch-fachdidaktische Forschung forscht gewissermassen an und mit Aufgaben, entwickelt Aufgaben im Verbund mit Forschenden, Lehrenden und Lernenden und sieht sich als Entwicklungsforschung einem interdisziplinären Denkhorizont verpflichtet (vgl. Reusser, 2009, S. 233).

Hieraus ergeben sich die Zielsetzungen dieses Kapitels, welche einerseits in der Darlegung der Methodologie einer dergestalt fachdidaktisch ausgerichteten Vorstellungsforschung (vgl. Giest, 2019) und andererseits in der detaillierten Beschreibung der in dieser Studie entwickelten und eingesetzten Wimmelbild-Methode bestehen. Entsprechend wird in diesem Kapitel zunächst die Vorstellungserhebung im Rahmen der Lehr- und Lernforschung diskutiert, es werden relevante Merkmale von Aufgaben zur Vorstellungserhebung erörtert und kognitiv-strukturierende Massnahmen dargelegt, welche Schülerinnen und Schüler bei der Explikation ihrer Vorstellungen potenziell unterstützen (Abschnitt 3.1). Ausgehend von diesen empirisch und theoretisch begründeten Prinzipien aus der Lehr-Lern-Forschung wird die Wimmelbild-Methode und ihr Entwicklungsprozess detailliert beschrieben (Abschnitt 3.2). Daran anschliessend wird das

zentrale Element der Wimmelbild-Methode – die Auseinandersetzung mit einem Wimmelbild – theoretisch, lernpsychologisch und didaktisch vertieft analysiert und begründet (Abschnitt 3.3). Dabei wird die Methodologie fachdidaktischer Vorstellungsforschung diskutiert und der interdisziplinäre Denkhorizont aufgespannt, auf den sich die Wimmelbild-Methode bezieht. In einem Fazit erfolgt die Verortung der Wimmelbild-Methode im Kontext der vorliegenden Dissertation (Abschnitt 3.4).

3.1 Vorstellungserhebung im Rahmen der Lehr- und Lernforschung

Die vorliegende Studie orientiert sich am Forschungsparadigma des Modells der Didaktischen Rekonstruktion (siehe Kapitel 2) und ist damit als fachdidaktischer Ansatz mitunter in der Lehr- und Lernforschung angesiedelt, welche sich interdisziplinär mit Bedingungen und Effekten von primär schulischem Unterricht auseinandersetzt (Kunter, 2016, S. 9).

Innerhalb der Lehr- und Lernforschung kommt der Beschäftigung mit Schülervorstellungen ein verhältnismässig grosser Stellenwert zu und so haben in den letzten Jahrzehnten etwa Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie massgeblich zu einem besseren Verständnis der Bedingungen des Erwerbs fachspezifischen Wissens in unterschiedlichen Domänen und Altersgruppen beigetragen (Hardy & Meschede, 2018). Conceptual-Change-Theorien betonen dabei die Notwendigkeit der Berücksichtigung vorhandener Schülervorstellungen beim Aufbau neuer Konzepte und Scaffolding-Ansätze thematisieren deren Bedeutung im Zusammenhang mit Überlegungen zur Lernbegleitung (Möller, 2018).

Zur Erforschung domänenspezifischer Lernprozesse und Schülervorstellungen werden unterschiedliche Methoden eingesetzt, welche häufig aus den empirischen Sozialwissenschaften herrühren und die vielfach einem qualitativen Forschungsparadigma folgen (K. Lange, 2011, S. 107). Hartinger und Murmann konstatieren entsprechend, dass Interviewformen in vielen Studien gewählt und geradezu als «Königsweg» der Vorstellungserhebung angesehen würden (Hartinger & Murmann, 2018, S. 53). Diese Methodenwahl hängt mit dem Umstand zusammen, dass sich der Forschungsgegenstand «Schülervorstellung» der unmittelbaren Beobachtung entzieht und daher Forschende darauf angewiesen sind, dass Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen mittels eines Zeichensystems nach «ausen» transferieren (K. Lange, 2011, S. 108). Gerade das informatische Interview scheint für die Erschliessung subjektiver Sichtweisen und konzeptueller Wissensbestände besonders geeignet zu sein, da es die Möglichkeit bietet im

Verläufe des Gesprächs zu reagieren, indem etwa Erläuterungen, Begründungen oder Beispiele von den Befragten eingefordert werden (Hartinger & Murmann, 2018, S. 53).

Der Sprache kommt bei der Vorstellungserhebung somit eine herausragende Bedeutung zu, wobei oftmals in Studien, welche sich mit Vorstellungen jüngerer Schülerinnen und Schüler befassen, die Frage im Raume steht, ob diese bereits über hinreichend sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, um ihre Vorstellungen angemessen zu äussern. Entsprechend erhalten gerade jüngere Schülerinnen und Schüler häufig Material (z. B. Fotos, Bildkärtchen, Zeichnungen), welches die Fragestellung konkretisiert und Schülerinnen und Schüler beim Formulieren ihrer Gedanken unterstützt (ebd.).

Möller weist ebenfalls darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler zum Teil Mühe hätten ihre Vorstellungen sprachlich zu äussern und sie empfiehlt daher, auch zeichnerische Darstellungen für die Vorstellungserhebung zu nutzen. Überdies fügt sie an, dass die vorunterrichtliche Vorstellungserhebung nicht ausreiche, um Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen zu unterstützen (Möller, 2018). Notwendig sei vielmehr ein diagnostischer Blick auch während des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler seien bei ihrer Beschäftigung mit Lernaufgaben aufmerksam zu beobachten und Rückschlüsse auf deren Konstruktionsprozesse müssten kontinuierlich gezogen werden. Diese Rückschlüsse oder eben diagnostizierten Vorstellungen gelte es dann durch Rückfragen weiter zu klären und zu evaluieren (ebd.). Möller wendet sich damit gegen eine oberflächliche Betrachtung von Lernprozessen und begründet ihr Verständnis von Schülervorstellungen heuristisch in der Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts (Möller, 2016).

Nach Kunter verweist die Sichtstruktur auf die leicht erschliessbaren Merkmale des Unterrichts wie etwa die eingesetzten Methoden, die Organisations- und Sozialformen (Kunter, 2016; Kunter & Trautwein, 2018; Oser & Baeriswyl, 2001). Die Tiefenstruktur hingegen fokussiert auf die Interaktionsebene zwischen Lehrenden und Lernenden, auf die Qualität der Interaktion der Lernenden untereinander sowie auf die Arte und Weise wie sich Lernende mit dem Lernstoff auseinandersetzen (Kunter, 2016).

Im Weiteren unterscheidet Kunter bei der näheren Beschreibung der Tiefenstruktur drei Dimensionen: Zunächst nennt sie die Dimension der «Klassenführung», in der es um die Steuerung des Unterrichts geht und das Ziel darin besteht Störungen möglichst zu verhindern, so dass der Unterricht effektiv für Lernprozesse genutzt werden kann (ebd.). In der Dimension «Potential zur kognitiven Aktivierung» geht es nach Kunter um die Frage, ob und inwieweit die Schülerinnen und Schüler zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lernstoff

angeregt werden (ebd.). Schliesslich nennt Kunter noch die Dimension «konstruktive Unterstützung der Schülerinnen und Schüler», in der es um das Lernklima geht und damit um die Art und Weise, wie sich Lernende und Lehrende etwa bei Verständnisproblemen begegnen (ebd.).

Mit Blick auf naturwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht formuliert Kleickmann die Tiefenstruktur des Unterrichts weiter aus (Kleickmann, 2012). Er hebt hervor, dass Lernen ein aktiver Prozess darstelle, bei dem Lernende ihre vorhandene kognitive Struktur erweitern und verändern. Entsprechend gelte es im Unterricht, Lernende kognitiv herauszufordern und Aufgaben anzubieten, die auf vertieftes Verstehen ausgerichtet seien (ebd.). Kleickmann führt aus, es bedürfe hier Aufgaben und Fragestellungen, die nicht bloss durch einen einzigen Erkenntnissschritt zu lösen bzw. zu beantworten seien. Er schlägt vor problemhaltige Situationen auszuwählen, und situierte, d. h. subjektiv bedeutungsvolle Lernanlässe zu konzipieren, welche an den Erfahrungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen (ebd.).

Freilich wünscht man sich nicht nur im Unterricht, sondern auch in Forschungsprojekten zu Schülervorstellungen kognitiv aktivierte Schülerinnen und Schüler, die sich ernsthaft und vertieft mit einem problemhaltigen Sachverhalt oder einem subjektiv bedeutungsvollen Phänomen auseinandersetzen. In der Naturwissenschaftsdidaktik wird deshalb die Tiefenstruktur der Vorstellungserhebungssituation oft mitbedacht und so werden Schülerinnen und Schüler etwa im Zusammenhang mit physikalischen Phänomenen nicht einfach interviewt, sondern sie setzen sich mittels konkreter Aufgabenstellungen und damit handelnd mit diesen auseinander. Beispielsweise erhalten Primarschülerinnen und -schüler ein mit Wasser gefülltes Becken, sie stellen zunächst Vermutungen an welche Gegenstände darin schwimmen oder versinken und werden dann aufgefordert ihre Vermutungen zu prüfen. Die aus diesem quasiexperimentellen Vorgehen resultierende Erfahrungen – etwa, dass ein schwerer Wachsklotz auf dem Wasser schwimmt – sorgen oftmals für Verwunderung und regen die Schülerinnen und Schüler zu vertiefter Auseinandersetzung mit den eigenen Erklärungen, Konzepten und Vorstellungen an (Möller, 2013).

Im Bereich geistes- oder sozialwissenschaftlicher Vorstellungsforschung ist es in der Regel weder möglich noch sinnvoll Schülerinnen und Schüler experimentell arbeiten zu lassen und dennoch gilt es auch hier die Tiefenstruktur der Vorstellungserhebung in den Blick zu nehmen und entsprechende Aufgaben mit einem Potential für kognitive Aktivierung zu entwickeln und einzusetzen. Unbestritten bedarf eine solche Vorstellungserhebung mittels Aufgaben eines kommunikativen Settings (z. B. Interview oder Gruppendiskussion), welches

den Forschenden die Möglichkeit eröffnet, ihre Schlüsse und diagnostizierten Schülervorstellungen rückfragend zu evaluieren. Aufgrund dieser lehr- und lerntheoretischen Überlegungen werden die politischen Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler in vorliegender Studie innerhalb eines kommunikativen Settings mittels Aufgaben erhoben.

Im nachfolgenden Kapitel werden die Aufgabenmerkmale beschrieben, welche kognitiv-aktivierende auf Vorstellungserhebung ausgerichtete Aufgaben auszeichnen. Im darauffolgenden Kapitel werden überdies die kognitiv-strukturierenden Massnahmen erläutert, welche Schülerinnen und Schüler darin unterstützen sollen, ihre politischen Vorstellungen zu explizieren und die damit ein präziseres Ausloten konzeptueller Vorstellungen ermöglichen.

3.1.1 Schülerinnen- und Schülervorstellungen mittels kognitiv-aktivierender Aufgaben erheben

Nach Reusser stellen Aufgaben den Dreh- und Angelpunkt des kompetenzorientierten Unterrichts dar und fordern Lernende zu gezielter Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand auf (Reusser, 2014). Als fachbedeutsame und methodisch durchdachte Lernaufträge sind sie leitend für Lernprozesse und werden als Einstiegs-, Vertiefungs-, Übungs-, Anwendungs- und Prüfungsaufgaben eingesetzt (ebd.). Reusser versteht Aufgaben als Aktivierungs- und Gestaltungsmittel im schulischen Unterricht und beschreibt sie dahingehend, dass gute Aufgaben den Blick auf jene Denk- und Wissensstrukturen lenken, um die es in einem Fach geht (ebd.). Kurzum argumentiert er, dass Aufgaben nicht als Oberflächenphänomene des Unterrichts verstanden werden dürfen, da sie als stoffinhaltliche Materialisierung und prozessdidaktische Inszenierung auf die Tiefenstruktur von Unterrichtsprozessen verweisen (Reusser, 2009, 2014).

Adamina hält im Zusammenhang mit Fragen der Lernbegleitung fest, dass Aufgaben Lernmöglichkeiten eröffnen und dabei Einblicke in Lernprozesse und -ergebnisse erlauben (Adamina, 2013, S. 122). Für Kalcsics und Wilhelm sind Lernaufgaben daher zentral in einem zirkulär gedachten Beurteilungsprozess, da aus der Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler – d. h. aus deren Auseinandersetzung mit Lernaufgaben – Daten zur Kompetenzentwicklung entstehen, die als Grundlage für Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler, wie auch für die Auswahl von Folgeaufgaben dienen können (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 95).

Ausgehend davon, dass Lernen einen aktiven Prozess darstellt, lassen sich Aufgaben somit als Aufforderung oder etwas weniger direktiv als Angebot verstehen und sie stellen nach Helmke einen Teil einer Angebots-Nutzungsstruktur

dar (Helmke, 2014). Aufgaben sind als Konstrukte zu verstehen, welche sowohl zur Inszenierung von Lernprozessen als auch zur Thematisierung bedeutsamer Fachinhalte im schulischen Unterricht genutzt werden (Reusser, 2014). Überdies können Aufgaben als Performanzsituationen verstanden werden, da sie Anforderungen für Lernende umreissen (Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 34). Aus der Art und Weise wie Lernende eine solche Anforderungssituation lösen lassen sich Rückschlüsse auf deren Kompetenzen ziehen (ebd.).

Bezugnehmend auf dieses grundsätzliche Verständnis von Aufgaben im schulischen Unterricht stellt sich nun die Frage, welche Merkmale Aufgaben aufweisen müssen, damit sie sich in einem Forschungskontext zur Erhebung von Schülervorstellungen eignen.

Für eine theoretisch und empirisch begründete Bestimmung und Beschreibung derlei Aufgabenmerkmale bietet sich das LUKAS-Modell an (Luthiger et al., 2018).¹ Dieses Modell wurde mit der Zielsetzung entwickelt, Lehrpersonen bei der Auswahl und Zusammenstellung von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht zu unterstützen. Hierfür wird im LUKAS-Modell ein Lernprozessmodell mit einem Kategoriensystem von Aufgabenmerkmalen kombiniert. Das Lernprozessmodell stützt sich auf die bekannten Modelle PADUA² und KAFKA³ von Aebli (2011), bzw. Reusser (1999) und betont, dass Lernaufgaben immer in ihrem jeweiligen Funktionszusammenhang beurteilt werden müssen. Entsprechend werden in der Aufgabentypologie des LUKAS-Lernprozessmodells Aufgaben hinsichtlich ihrer Funktion im Unterricht unterschieden und dabei werden insgesamt vier verschiedene Typen von Lernaufgaben ausgewiesen: Die Konfrontationsaufgaben, die Erarbeitungsaufgaben, die Vertiefungs- und Übungsaufgaben sowie die Synthese- und Transferaufgaben (Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 41).

Nebst diesen Lernaufgaben werden im LUKAS-Lernprozessmodell auch noch Beurteilungsaufgaben benannt, welche auf eine Diagnose des Kompetenzerwerbes abzielen. Unterschieden werden hier formative und summative Beurteilungsaufgaben. Erstere werden im Unterricht zur Lernbegleitung eingesetzt, letztere sind darauf ausgelegt in einem bilanzierenden Sinn eine Unterrichtseinheit abzuschliessen (ebd. S. 39–40).

Mit Hilfe eines interdisziplinären Kategoriensystems werden für jeden Aufgabentypus entlang von vier Merkmalsbereichen und insgesamt zehn Merkmalen

¹ LUKAS (**L**uzerner Modell zur Entwicklung **K**ompetenzfördernder Aufgabensets).

² PADUA (**P**roblemdarstellung, **A**ufbau, **D**urcharbeiten, **U**eben, **A**nwenden).

³ KAFKA (**K**ontakt herstellen, **A**ufbauen, **F**lexibilisieren, **K**onsolidieren, **A**nwenden).

die jeweiligen lernrelevanten Merkmalsausprägungen benannt. Das LUKAS-Kategoriensystem unterscheidet dabei die Merkmalsbereiche Authentizität, Kognition, Komplexität und Differenzierung von Aufgaben (ebd. 58 – 59). Diese Merkmalsbereiche samt den zugehörigen Merkmalen basieren auf empirischen und theoretischen Arbeiten der Fachdidaktik, leiten sich aus der Allgemeinen Didaktik her und berücksichtigen Erkenntnisse aus der Unterrichtsqualitätsforschung (Abraham & Müller, 2009; Blömeke et al., 2006; Bruder, 2010; Büchter & Leuders, 2014; Hattie et al., 2013; Helmke, 2014; Köster, 2008; Maier et al., 2010; Meyer, 2018; Wellenreuther, 2004).

Für die Unterrichtsvorbereitung bietet es sich an, das Lernprozessmodell mit dem Kategoriensystem zu kombinieren, indem Lehrpersonen zunächst den Funktionszusammenhang einer Aufgabe bestimmen und dann die Merkmalsausprägungen des betreffenden Aufgabentypus erschliessen. Damit werden sie in die Lage versetzt, Aufgaben anhand didaktischer Kriterien aus Lehrmitteln auszuwählen oder selber zu konstruieren (Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 67).

Adaptiv lässt sich dieses Vorgehen auch in vorliegender Studie einsetzen. So gilt es zunächst den Funktionszusammenhang von Aufgaben bei der empirischen Vorstellungserhebung im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion festzustellen. Dabei wird ersichtlich, dass es in der Erhebungssituation zum einen gilt, Schülerinnen und Schüler mit dem für sie eher fremden Phänomen Politik zu konfrontieren, zum anderen diese Konfrontation für die Datenerhebung und damit zur Diagnose von Vorstellungen zu nutzen. Die Erhebungssituation zeichnet sich folglich durch eine funktionale Verschränkung von Konfrontations- und Diagnoseabsichten aus und es bietet sich daher an, die relevanten Merkmale von Aufgaben zur Vorstellungserhebung sowohl dem Aufgabentypus der ‘Konfrontationsaufgabe’ wie auch demjenigen der ‘formativen Beurteilungsaufgabe’ zu entnehmen.

Der Typologie des LUKAS-Modells folgend, fordern Konfrontationsaufgaben zur Auseinandersetzung mit einer möglichst realitätsnahen Situation oder einem Problem auf und zielen darauf ab Vorwissen offenzulegen. Sie aktivieren gewissermassen die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler, indem sie eine prägnant formulierte Aufgabenstruktur aufweisen, gleichsam aber lösungsoffen konzipiert sind und den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Lernwege und Vertiefungsmöglichkeiten erlauben (ebd. S. 68). Als vorstrukturierte, lösungsoffene und selbstdifferenzierende Aufgaben ermöglichen sie den Schülerinnen und Schülern Begegnungen mit Fremdem und Mehrdeutigem (ebd. S. 43). Dies weckt Neugier, vermag zu irritieren, bietet Anlass für Assoziationen, für Fragen und den Austausch untereinander (ebd. S. 44). Konfrontationsaufgaben fordern Schülerinnen und Schüler heraus und wirken damit kognitiv aktivierend (Adamina, 2020).

Während Konfrontationsaufgaben darauf abzielen Schülerinnen und Schüler Phänomene in ihrer Komplexität vor Augen zu führen, folgen formative Beurteilungsaufgaben den diagnostischen Zielsetzungen der Vorstellungserhebung. Nach Luthiger und Wildhirt berücksichtigen diese den Umstand, dass Beurteilungen immer auf Vergleichsnormen basieren (Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 57). So dienen typisch formative Beurteilungsaufgaben im schulischen Unterricht etwa der Ermittlung des Kompetenzstandes von Schülerinnen und Schülern im Abgleich zum Lehrplan.

Mit ihrer vergleichenden Ausrichtung entsprechen formative Beurteilungsaufgaben aber auch dem grundlegenden Forschungsparadigma der Didaktischen Rekonstruktion, da für dieses ein steter und wechselseitiger Vergleich von Fach- und Schülerperspektiven konstitutiv ist.

Einem konstruktivistischen Verständnis folgend, wonach Wissen nicht als «Sache» ausserhalb menschlichen Weltverstehens und Kommunikation vorliegt, sondern stets durch Menschen in unterschiedlichen Kontexten konstruiert wird, argumentiert Sander in Anlehnung an kognitionspsychologische Ansätze (Murphy, 2002; Zimbardo et al., 2007), dass Menschen mittels Konzepten ihre sinnlichen Eindrücke von der Welt ordnen würden (Sander, 2010a, S. 43). Er führt dazu aus:

«Konzepte beinhalten die Vorstellungen, die wir mit Äpfeln, Stühlen, Kindern und Erwachsenen verbinden. Dies gilt auch für nicht auf sinnlich erfahrbare Objekte bezogene, abstrakte Konzepte wie etwa «Gesellschaft», «Nation», «Mittelalter», «Europa», «Marktwirtschaft», «Freiheit» oder «Globalisierung»»(Sander, 2010a, S. 49).

Sander benennt ausgehend von diesem konzeptuellen Wissensverständnis sechs sogenannte Basiskonzepte (Macht, System, Recht, Öffentlichkeit, Gemeinwohl, Knappheit), welche im Verbund mit weiteren Konzepten als strukturierende Knotenpunkte eines politischen Wissensnetzes verstanden werden. Der Sinn des Modells besteht dabei nicht in einer systematischen, d. h. fachwissenschaftlich begründeten Hierarchisierung von Konzepten, sondern in der Identifikation grundlegender Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht (ebd. S. 55). Basiskonzepte können daher als Orientierungsmarken für die Diagnostik von Schülervorstellungen betrachtet werden, da sich mit diesen – theoretisch begründet – bestimmen lässt, nach welchen Vorstellungen überhaupt gesucht werden soll (ebd. S. 56). Bezugnehmend auf Sander, wird in vorliegender Dissertation davon ausgegangen, dass sich die fundamentalen politischen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern diesen Basiskonzepten zuordnen lassen (ebd. S. 56).

Beurteilen bedeutet im Forschungskontext der Didaktischen Rekonstruktion folglich, dass Schüleräusserungen in Relation zu Basiskonzepten gesetzt werden. Beurteilungsaufgaben fordern entsprechend explizit – wie Luthiger und Wildhirt ausführen – individuelle Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern ein, wobei sie für diesen Zweck unterschiedlich stark strukturiert sein können. Im Gegensatz zu Konfrontationsaufgaben weisen Beurteilungsaufgaben rückmeldende Formen der Lernunterstützung auf (Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 68). Diese Hilfestellungen – Scaffolds genannt – werden in formativen Beurteilungsaufgaben häufig über Feedback- oder aufgabenbezogene Austauschmöglichkeiten realisiert und vermitteln Schülerinnen und Schülern im schulischen Unterricht Anhaltspunkte zu ihrem Kompetenzstand. Im Forschungszusammenhang der vorliegenden Studie können Feedback und Austausch als Möglichkeit der genaueren Evaluation von konzeptuellen Schülervorstellungen adaptiert werden, indem der Forschende diese kommunikativen Settings nutzt, um konzeptuelle Vorstellungen rückfragend präziser auszuloten (siehe dazu die Ausführungen zur kognitiven Strukturierung im nachfolgenden Abschnitt 3.1.2).

Konkludierend kann festgehalten werden, dass sich das LUKAS-Modell für einen Forschungskontext adaptieren lässt. Ferner zeigt sich, dass durch eine integrierte Kombination von Konfrontations- und formativen Beurteilungsaufgaben die funktionalen Erfordernisse einer Vorstellungserhebung in komplementärer Weise abgedeckt werden können. Schliesslich gilt es festzuhalten, dass das LUKAS-Modell empirisch begründete, lernrelevante Aufgabenmerkmale aufweist, welche im Sinne von Konstruktionsprinzipien in die Entwicklung der Erhebungsmethode in vorliegender Studie eingehen.

3.1.2 Kognitiv-strukturierende Elemente zur Unterstützung der Versprachlichung von Vorstellungen einsetzen

In den vorangehenden Kapiteln wird argumentiert, dass Vorstellungserhebung im Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion nach kognitiv-aktivierenden Aufgaben verlangt, welche es den Schülerinnen und Schülern erlauben, ihre konzeptuellen Vorstellungen in angemessener Weise zu äussern. Bezugnehmend auf Kleickmann bleibt freilich anzumerken, dass kognitive Aktivierung nicht das einzige für Lernprozesse entscheidende, tiefenstrukturelle Merkmal darstellt, da Lernende auf Lernbegleitung und damit auch auf strukturierende Massnahmen angewiesen sind (Kleickmann, 2012).

Die Strukturierung von Lernprozessen stellt somit eine weitere Dimension der Tiefenstruktur dar, wobei Kleickmann zwischen Strukturierungsmassnahmen unterscheidet, welche im Sinne der Klassenführung für einen möglichst störungsfreien Unterricht sorgen sollen und solchen, welche darauf abzielen, einen Lerngegenstand besser lern- und verstehbar zu machen (ebd. S. 7–8). Die zweitgenannte Variante wird von Kleickmann auch als kognitive Strukturierung bezeichnet, da sie sich zum einen auf den Lerngegenstand beziehen kann und sich etwa in der Sequenzierung komplexer Phänomene oder Inhalte zeigt, zum anderen kann sie aber insbesondere das Interaktionsgeschehen betreffen, indem Lehrpersonen zum Beispiel Schüleräusserungen hervorheben, diese zusammenfassen, problematisieren oder in Bezug zu anderen Schüleräusserungen setzen (ebd. S. 8).

Der kognitiven Strukturierung kommt auch im Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion Bedeutung zu, da diese den Prozess der Vorstellungserhebung entscheidend unterstützen kann. In diesem Kapitel werden daher Massnahmen der kognitiven Strukturierung näher beschrieben, für einen Forschungskontext adaptiert und mit Hilfe des Modells von Möller (Möller, 2016) für diese Studie konzeptuell gefasst.

Ein konstruktivistisch orientierter, auf verstehendes Lernen ausgerichteter Unterricht birgt aufgrund seines hohen Masses an Selbststeuerung und Komplexität die Gefahr, dass Lernende überfordert werden können, weswegen sie auf Lernbegleitung angewiesen sind. Anknüpfend an das Konzept des «Scaffolding» (Vygotskij & Cole, 1978; Wood et al., 1976) beschreiben Möller et al. unterschiedliche Strukturierungselemente, welche von Lehrpersonen zur Lernunterstützung eingesetzt werden. So können Lehrende etwa durch Gliederungsmassnahmen die Komplexität eines Lerngegenstandes variieren, mit Fokussierungshilfen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf wesentliche Aspekte lenken, problematisierend auf ungelöste Fragen oder Widersprüche hinweisen, Begründungen von Aussagen einfordern und damit Reflexionsprozesse auslösen oder auch Bezüge zu bereits Bekanntem herstellen und damit die Einordnung von Wissen erleichtern (Möller et al., 2006, S. 163).

Diese lernunterstützenden, kognitiv-strukturierenden Elemente stehen allerdings in einem Spannungsverhältnis zur kognitiven Aktivierung, da sich ein Zuviel an strukturierenden Massnahmen negativ auf das Potential der kognitiven Aktivierung auswirken kann (Kleickmann, 2012, S. 8). Ein an sich herausfordernder Lerngegenstand oder eine spannende, problemhaltige Aufgabenstellung können so lange «zerredet» und «zergliedert» werden, bis sie ihr gesamtes Aktivierungspotential eingebüsst haben (ebd.).

Geradezu kongenial wird diese Problematik im Vorwort des Praxismodells *«Lernen in Erfahrungsräumen»* anhand des didaktischen Dreiecks aufgenommen und illustriert (Heck et al., 2009). Die Autoren halten zunächst fest, dass sich wohl alle didaktischen Fragen mit diesem schlichten Modell artikulieren lassen, in welchem Lernende, Lehrende und ein Lerngegenstand die Ecken bilden und in welchem sie entlang dreier Seiten miteinander in Beziehung stehen (ebd. S. 5). Die Art und Weise wie Lernende, Lehrende und ein Lerngegenstand miteinander in Verbindung stehen, bzw. wie sie miteinander in Verbindung gebracht werden, lässt sich variieren und so ist etwa eine Variante eines didaktischen Settings denkbar, in dem die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand primär durch die Lehrperson gesteuert wird. Eine sachkundige Lehrperson könnte etwa viel über einen bestimmten Lerngegenstand erzählen. Gelingt ihr dabei eine für die betreffenden Schülerinnen und Schüler zugängliche und womöglich gar spannende Erzählung, dann hat diese indirekte, stark strukturierte Sachbegegnung durchaus ihre Stärken, misslingt sie, dann stellt sich die Lehrperson quasi zwischen Lernende und Lerngegenstand und erschwert oder verhindert damit Lernprozesse (ebd. S. 6).

In einer zweiten, kaum strukturierten, didaktischen Variante lässt sich dieser Gefahr begegnen, indem sich Schülerinnen und Schüler unvermittelt und damit direkt mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen. In dieser Variante findet eine originale Begegnung statt, da sich die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Gutdünken und geleitet von den eigenen Interessen mit der Sache auseinandersetzen (ebd.). Allerdings gilt es festzuhalten, dass in dieser Variante das didaktische Dreieck aufgelöst wird, da der Lehrperson darin keine Rolle mehr zukommt.

Heck et al. schlagen daher eine dritte didaktische Variante vor, in der sich die Schülerinnen und Schüler zwar unmittelbar mit einem Lerngegenstand beschäftigen, sie tun dies aber in einem durch die Lehrperson begrenzten Raum – dem sogenannten Erfahrungsraum (ebd. S. 7). Indem ein solcher Raum für subjektive Auseinandersetzungen mit einem Lerngegenstand konstituiert wird, folgt dieser dritte Ansatz der Forderung von Beck et al. Erfahrungen von Kindern in den Mittelpunkt des Sachunterrichts zu stellen (Beck et al., 1996, S. 3). Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle eines Coachs ein, welcher die Rahmenbedingungen der Auseinandersetzung festlegt, Lernprozesse initiiert, beobachtet und begleitet (Heck et al., 2009, S. 7).

Ein solches Lernprozesscoaching ist eine anspruchsvolle Aufgabe, welche nach (fach-)didaktischem Wissen und Geschick, diagnostischen und analytischen Kompetenzen, sowie motivationsspendenden Fähigkeiten verlangt (Reusser, 2019, S. 158–159).

Diese unterschiedlichen Erfordernisse des Coachings kommen sowohl im Unterricht wie auch in der Forschungssituation vorliegender Studie zum Tragen, wenngleich unterschiedlich akzentuiert. So orientiert sich Lernbegleitung im Unterricht an einem eher langen zeitlichen Horizont und zielt darauf ab Schülerinnen und Schüler über diesen Zeitraum hinweg zu motivieren und sie im Sinne des verstehenden Lernens bei ihren Lernprozessen zu unterstützen. In vorliegender Studie hingegen geht es im Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion darum, möglichst präzise Erkenntnisse zu politischen Schülervorstellungen zu gewinnen. Daher zielen die kognitiv-strukturierenden Massnahmen bei der Vorstellungserhebung entsprechend darauf ab, Schülerinnen und Schüler in der Erkundung und Erläuterung ihrer eigenen Vorstellungen zu unterstützen.

Die Explikation der Vorstellungen kann begleitet werden, wie Reusser gestützt auf empirische Forschungsergebnisse darlegt, indem die moderierenden, auf Verstehen ausgerichteten Lerngesprächsregeln Wagenscheins angewandt werden (ebd. S. 157). Entsprechend zeigt sich Unterstützung darin, dass Schülerinnen und Schüler wiederkehrend und durchaus hartnäckig aufgefordert werden, Aussagen und Erkenntnisse in eigene Worte zu kleiden oder auch darin, dass sie um Erläuterungen, Ergänzungen und um Zusammenfassungen gebeten werden (ebd.). Zur präziseren Bestimmung konzeptueller Vorstellungen in einem kommunikativen Setting eignen sich überdies eine Reihe von an sich elementaren Prompts (Eingabeaufforderungen), die als dialogische Mittel eingesetzt werden. Schülerinnen und Schüler können etwa aufgefordert werden, etwas zu beschreiben, zu benennen, wiederzugeben, darzustellen, einzuordnen, zu erläutern, zu vergleichen, zu erklären oder in Beziehung zu setzen (Reusser, 2014, S. 96).

Insgesamt stellt sich kognitive Strukturierung im Zusammenhang mit der Vorstellungserhebung in vorliegender Studie als Bündel sequenzierender und strukturierender (Sprach-)Handlungen dar. Ausgehend von den in diesem Kapitel dargelegten Bezügen (Heck et al., 2009; Kleickmann, 2012; Möller et al., 2006; Reusser, 2014, 2019) lassen sich die kognitiv-strukturierenden Massnahmen in Anlehnung an Möller (Möller, 2016, S. 57) in tabellarischer Form darstellen und so als leitende Prinzipien für die Vorstellungserhebung konzeptuell fassen (Tabelle 3.1).

Tabelle 3.1 Prinzipien der kognitiven Strukturierung bei der Vorstellungserhebung. (Eigene Darstellung in Anlehnung an Möller, 2016)

Prinzipien	Konkretisierung der Prinzipien für die Erhebung von Schülervorstellungen im Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion
<i>Sequenzieren</i>	– Die Vorstellungserhebung ist in Teilbereiche zu gliedern. Dabei müssen Bearbeitungsschritte und deren Abfolge festgelegt und strukturiert sein.
<i>Zielklarheit schaffen</i>	– Die Schülerinnen und Schüler sind über Zielsetzungen der Vorstellungserhebung in angemessener Weise zu informieren. Die Erhebungsmethode muss transparent und nachvollziehbar sein.
<i>Auf sprachliche Klarheit achten</i>	– In den Erhebungsgesprächen ist auf eine bewusste und klare Sprache zu achten. Alltagssprache ist Fachbegriffen vorzuziehen, sprachbezogene Schwierigkeiten gilt es zu antizipieren.
<i>Dialogische Mittel (Prompts) zur Strukturierung einsetzen</i>	– Schüleräußerungen sind rückfragend zu evaluieren. Wesentliche Aussagen können dabei hervorgehoben, teilweise verstärkt, problematisiert, etc. werden. – Schülerbeiträge und Besprochenes sind im Gespräch durch den Forschenden zusammenzufassen oder einzuordnen. Ebenso sind Schülerinnen und Schüler aufzufordern, Einordnungen oder Zusammenfassungen vorzunehmen. – Die dialogische, kognitive Strukturierung ist mittels elementarer Prompts zu initiieren.
<i>Veranschaulichen</i>	– Adäquate, sach- und schülergemässe Repräsentationen und Analogien sind einzusetzen (ikonische und symbolische Repräsentationsformen, bzw. Kombinationsformen davon).

Ausgehend von der lehr-lerntheoretisch begründeten, heuristischen Unterscheidung der Oberflächen- und Tiefenstruktur wurden die Konturen einer Erhebungsmethode im Forschungskontext der Didaktischen Rekonstruktion hinsichtlich kognitiver Aktivierung (siehe Abschnitt 3.1.1) und kognitiver Strukturierung (siehe Abschnitt 3.1.2) skizziert. In den nachfolgenden Kapiteln wird die konkrete Erhebungsmethode beschrieben und deren zentrale methodische Elemente vertieft analysiert und begründet.

3.2 Deskription der Wimmelbild-Methode

3.2.1 Beschreibung des Entwicklungsprozesses der Wimmelbild-Methode

Inspiziert von einer Analyse des damals neuen Deutschschweizer Lehrplan 21 und anknüpfend an den Stand der Vorstellungsforschung (Dängeli & Kalcsics, 2018) wurde die vorliegende Dissertation im Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion in ihren Grundzügen konzipiert. Forschungsdesiderat und -fragen wurden 2018 in Dresden anlässlich der Jahrestagung der Gesellschaft des Sachunterrichts ein erstes Mal öffentlich vorgestellt und im Kreis von Sachunterrichtsdidaktikerinnen und -didaktikern diskutiert.

Die dabei aufgeworfenen Fragestellungen knüpften am Bildungsverständnis des Perspektivrahmens des Sachunterrichts an, in welchem eine elementare sozialwissenschaftliche Bildung dahingehend umrissen wird, dass diese Primarschülerinnen und -schüler Begegnungen mit dem Phänomen Politik ermöglichen soll und ausgehend von Schüler- und Schülerinnenerfahrungen eine Auseinandersetzung mit politischen Fragen anzustreben habe (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 28). Politik wird dabei als gesellschaftliche Aufgabe verstanden, welche das öffentliche Zusammenleben von Menschen regelt und gemeinsame Probleme unter Berücksichtigung des Gemeinwohls und der demokratischen Ordnung zu lösen versucht (ebd.). Dezidiert wird im Perspektivrahmen gefordert, dass in den Themenfeldern dieser sozialwissenschaftlichen Bildung gesellschaftsbezogene Alltagserfahrungen der Schüler und Schülerinnen aufgegriffen werden müssen (ebd. S. 29).

Im Forschungszusammenhang der vorliegenden Dissertation gilt es entsprechend zu fragen, wie sich politische Alltagserfahrungen und damit das konzeptuelle, politische Deutungskwissen von Schülern und Schülerinnen im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion erheben lassen. Aus lehr-lerntheoretischer Perspektive interessierte dabei insbesondere die Frage, wie Erhebungsprozesse hinsichtlich kognitiver Aktivierung und Strukturierung zu gestalten sind, damit Primarschülerinnen und -schüler der 5. und 6. Klasse befähigt und angeregt werden ihre politischen Vorstellungen zu versprachlichen.

Zu Beginn des Entwicklungsprozesses der Erhebungsmethode stand eine breite Palette an unterschiedlichen Formen und Arten der Vorstellungserhebung zur Auswahl, welche in einer ersten, offenen Pilotphase (Juni bis September 2018) in verschiedenen Schulen und auf verschiedenen Schulstufen erprobt wurden. Die Schülerinnen und Schüler erhielten dabei etwa den Auftrag Politisches in ihrer Lebenswelt zu zeichnen oder zu fotografieren und anschliessend ihre Auswahl

in einem Kurzinterview zu begründen oder sie wurden aufgefordert Inhalte aus Magazinen und Tageszeitungen auszuschneiden und in Form einer beschrifteten Collage darzustellen, weswegen und wie sie die gewählten Inhalte mit Politik verbinden. In verschiedenen Varianten wurden auch Debattierformate erprobt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten zur Vorbereitung etwa kurze Sachtexte, Grafiken oder auch Karikaturen und diskutierten dann im Klassenverband ein kontroverses politisches Thema oder ein Dilemma.

Entsprechend dem Forschungsverständnis der Didaktischen Rekonstruktion wurde für die Entwicklung der Erhebungsmethode ein iterativer Weg beschritten. Didaktische und politiktheoretische Erkenntnisse aus dem Literaturstudium leiteten die Konstruktion von Aufgaben an und Erkenntnisse aus der Erprobung führten wiederum zu erweiterter oder vertiefter Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen. Mehrfach und regelmässig wurden die Zwischenergebnisse und Erfahrungen des Entwicklungsprozesses in Doktorandenkolloquien vorgestellt, im Kreis von Politik- und Sachunterrichtsdidaktikerinnen und -didaktikern diskutiert und den Dissertationsbetreuenden unterbreitet. Dem regelmässigen Austausch mit den Lehrpersonen der Pilotklassen ist es zuzuschreiben, dass sich die Suche nach einer geeigneten Erhebungsmethode auch am Prinzip der ökologischen Validität orientierte und daher jede Erhebungsmethode danach beurteilt wurde, ob sie in ihrer prozessdidaktischen Inszenierung den üblichen schulischen Inszenierungsmustern möglichst nahekam.

Allmählich kristallisierte sich in diesem Entwicklungsprozess die Idee heraus, mit Schüler und Schülerinnen ausgehend von einem Wimmelbild über Politik und das Politische in ihren Lebenswelten zu sprechen. Diese zunächst vage Idee knüpfte an den Erlebnissen und Erfahrungen des Forschenden an, welche dieser bei der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung mit den eigenen schulpflichtigen Kindern gewonnen hatte. In einem zweiten Pilotierungszyklus wurde diese Idee, geleitet durch die bereits dargelegten lehr- und lerntheoretischen Prinzipien, zu einer eigentlichen Erhebungsmethode mit kognitiv-aktivierenden Aufgaben und einer unterstützenden kognitiven Strukturierung ausgebaut.

Bei der Erprobung und Differenzierung dieser Wimmelbild-Methode im Feld wurde der Forschende von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin begleitet, welche beobachtend an den Vorstellungserhebungen teilnahm. Die finalisierenden und detailreichen Justierungen der Erhebungsmethode fanden im Dialog mit dieser Mitarbeiterin und im Austausch mit Sachunterrichtsdidaktikerinnen der Pädagogischen Hochschule Bern statt.

Im August 2019 war der Entwicklungsprozess abgeschlossen und die Wimmelbild-Methode konnte zur Erhebung von politischen Schülervorstellungen eingesetzt werden. In nachfolgendem Kapitel wird die Wimmelbild-Methode umfassend beschrieben.

3.2.2 Darstellung der Wimmelbild-Methode entlang ihrer sechs Sequenzen

Die Wimmelbild-Methode verfolgt die Idee, dass Schüler und Schülerinnen ihre politischen Erfahrungen und Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit kognitiv-aktivierenden Aufgaben explizieren. Hierfür betrachten sie in einer Kleingruppe ein Wimmelbild, auf dem ein öffentlicher, städtischer Raum mit vielen unterschiedlichen Szenen und Situationen des gesellschaftlichen Zusammenlebens dargestellt ist. Die Schüler und Schülerinnen identifizieren Bildinhalte, die aus ihrer Sicht etwas mit Politik zu tun haben und erläutern ihre politischen Bezüge in einer Gruppendiskussion. Der Forschende sequenziert und strukturiert die Auseinandersetzung mit dem Bild, moderiert die Gruppendiskussion und versucht dabei die politischen Schülervorstellungen auszuloten. Die Gruppendiskussionen werden aufgezeichnet, transkribiert und schliesslich methodisch ausgewertet.

In diesem Kapitel wird die Wimmelbild-Methode entlang ihrer sechs Sequenzen beschrieben, wobei die lernrelevanten Merkmale der einzelnen Aufgaben und die lernunterstützenden kognitiv-strukturierenden Massnahmen ausgeführt und schliesslich in verdichteter Form tabellarisch dargestellt werden.

Erste Sequenz – Kontaktaufnahme und Schaffung von Zielklarheit:

Der Forschende stellt sich der Klasse vor und erläutert in groben Zügen sein Forschungsinteresse. Die Schüler und Schülerinnen werden anschliessend durch ihre Klassenlehrpersonen in Kleingruppen eingeteilt (3er- bis 4er-Gruppen). Zusammen mit dem Forschenden begibt sich die Gruppe in einen ruhigen, vom Klassenzimmer abgesonderten Arbeitsraum. Die Schüler, Schülerinnen und der Forschende setzen sich an einen Tisch und beschriften zunächst alle ein Namensschild. Der Forschende erläutert nochmals adressatengerecht sein Forschungsinteresse und weist die Gruppe darauf hin, dass die Gruppendiskussion mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert wird. Dabei erläutert er, dass diese Daten vertraulich und anonymisiert behandelt werden. Die Schüler und Schülerinnen werden darauf hingewiesen, dass die Vorstellungserhebung in keiner Weise einen Test darstelle,

und sie werden ermutigt sich offen zu äussern. Der Forschende legt das Forschungsverständnis der Didaktischen Rekonstruktion in vereinfachter Form dar, indem er den Schüler und Schülerinnen erläutert, es gebe keine «falschen oder richtigen» Vorstellungen zu Politik, sondern nur individuelle Sichtweisen.

Zweite Sequenz: Spielerischer Einstieg, fokussierte Bilderschliessung und exemplarische Heranführung an die Erhebungsmethode

Der Forschende legt ein Wimmelbuch und eine kleine Box mit 30 hölzernen, einfarbigen Spielfiguren mitten auf den Tisch. Er erkundigt sich bei den Schülern und Schülerinnen, ob diese wissen, was ein Wimmelbuch sei und ob sie auch schon einmal ein solches Buch angeschaut hätten. In der Gruppe werden die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Wimmelbüchern gesammelt und der Forschende weist darauf hin – falls es die Schülerinnen und Schüler nicht selbst tun – dass in vielen Wimmelbüchern bestimmte Bildinhalte zu suchen seien (z. B. die Figur «Walter» in den «Wo ist Walter?»-Wimmelbüchern).

Der Forschende bittet die Schülerinnen und Schüler eine Seite aus dem aufliegenden «Bern-Wimmelbuch» (M. Vatter & Kaufmann, 2013) auszuwählen und gemeinsam die darauf versteckten Bären zu suchen, wobei sie jeden gefundenen Bären mit einer Spielfigur markieren. Sobald die Schülerinnen und Schüler alle Bären gefunden haben, werden die Spielfiguren abgeräumt und das Wimmelbild «Bundesplatz» wird aufgeschlagen. Erneut werden die Bären gesucht und markiert.

Anschliessend fügt der Forschende an, dass sich noch weitere Bildelemente suchen, finden und markieren lassen. Er fordert die Schüler und Schülerinnen auf, alle Fahrzeuge auf dem Bild zu markieren. Sobald die Schüler und Schülerinnen der Auffassung sind, sie hätten alle Fahrzeuge identifiziert, werden sie gefragt, wie sie beim Identifizieren und Zuordnen von Bildinhalten zum Konzept «Fahrzeuge» vorgegangen seien, woran sie Fahrzeuge erkennen würden und wodurch sich das Konzept «Fahrzeuge» auszeichne.

Die Äusserungen der Schüler und Schülerinnen wahrnehmend erkundigt sich der Forschende mit einer Anschlussfrage danach, ob etwa Rollschuhe auch zu den Fahrzeugen gezählt würden und reagiert antithetisch auf Schüler- und Schülerin-nenantworten. Argumentieren die Schüler und Schülerinnen etwa, Rollschuhe seien keine Fahrzeuge, da sie keinen Motor hätten, dann wendet der Forschende ein, Kutschen hätten auch keinen Motor, seien aber trotzdem Fahrzeuge. Argumentieren die Schüler und Schülerinnen beispielsweise, dass alles, was Räder habe, ein Fahrzeug sei, dann wendet der Forschende ein, Schiffe hätten doch auch keine Räder, gälten aber trotzdem als Fahrzeuge.

In dieser kurzen Sequenz werden die Schüler und Schülerinnen an die von Zygmunt Bauman ausgearbeitete Einsicht herangeführt, dass der Mensch im Angesicht

einer chaotischen Welt geradezu zum Ordnen gezwungen sei und er dies mittels selbst erzeugter, kultureller Schemata tue (Bauman, 2016). Dabei lassen sich freilich nicht alle Phänomene in einem Klassifikationssystem einordnen, wodurch das Nichtklassifizierbare zur Möglichkeit des Entwurfs alternativer Ordnungssysteme werden kann (Junge, 2014). Den Entwurfscharakter jeglicher Weltdeutung betont aus einer konstruktivistischen Perspektive auch Sander, indem er darlegt, dass Konzepte menschliche Ordnungs- und Interpretationsversuche der Wirklichkeit darstellten und keine objektiv bestehende Ordnung der Welt repräsentierten (Sander, 2010, S. 50).

Die Wimmelbild-Methode knüpft hier an, geht von den zentralen sachunterrichtlichen, perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des Sammelns und Ordners aus (Dängeli & Kalcsics, 2020) und verfolgt die Idee, dass Schüler und Schülerinnen aufgrund ihrer subjektiven Konzepte spezifische Bildinhalte identifizieren und sammeln. Dabei versprachlichen sie ihre konzeptuellen Zuordnungen, begründen und besprechen diese in einer Gruppendiskussion (Dängeli & Jöhr, 2024).

Am Beispiel der Fahrzeuge wird diese methodische Idee eingeführt und die Ambiguität von Konzepten aufgezeigt. Die Aufgabenstellung in dieser zweiten Sequenz der Vorstellungserhebung erfolgt vorstrukturiert, dabei zeichnet sich die Aufgabe durch eine authentisch wirkende Lebensnähe aus, sie bindet die Präkonzepte der Schüler und Schülerinnen reflektierend ein und verlangt zur Aufgabenlösung nach konzeptuellem und metakognitivem Wissen. Insgesamt zielt sie darauf ab, die grundlegende Erhebungsmethodik den Schülern und Schülerinnen in exemplarischer Weise offenzulegen.

Dritte Sequenz: Konfrontation mit dem Phänomen Politik

Der Forschende leitet die dritte Sequenz ein, indem er eine sogenannte Impulskarte neben das Wimmelbild legt. Auf dieser Karte ist im Comicstil ein Junge im ungefähren Alter der Schüler und Schülerinnen abgebildet, der in einer Sprechblase äussert: «Auf diesem Bild sehe ich Vieles, das für mich mit Politik zu tun hat». Der Forschende liest die Sprechblase vor, räumt den Schülern und Schülerinnen Zeit ein, um das Wimmelbild unter diesem neuen Aspekt in Augenschein zu nehmen und legt dann eine zweite Karte neben das Wimmelbild. Auf dieser zweiten Karte ist ebenfalls im Comicstil ein Mädchen abgebildet, welches in einer Sprechblase äussert: «Stellt überall dort eine Spielfigur hin, wo ihr etwas seht, das für euch politisch ist!». Im Anschluss daran markieren die Schüler und Schülerinnen die für sie politischen Bildinhalte mit Spielfiguren.

Die Aufgabenstellung in dieser dritten Sequenz erfolgt in strukturierter Weise und zeichnet sich durch einen ähnlich authentischen Lebensweltbezug wie die Aufgabe in der zweiten Sequenz aus. Die Aufgabe knüpft an den Präkonzepten der Schüler und Schülerinnen an, verlangt nach konzeptuellem Deutungswissen und präsentiert sich ergebnisoffen.

Die in der vorangehenden Sequenz eingeführte Methode der Zuordnung von Bildinhalten zu konzeptuellen Begriffen wird weitergeführt, wobei die Schüler und Schülerinnen eine Transferleistung erbringen müssen, da sie nun aufgefordert sind, Bildinhalte mit dem für sie eher fernen Konzept «Politik» zu verbinden. Die Aufgabenstellung sieht keine explizite Lernunterstützung vor, lässt aber offen, ob die einzelnen Schüler und Schülerinnen beim Bestimmen von politischen Bildinhalten individuell vorgehen, ob sie sich aneinander orientieren oder sich gar ausdrücklich untereinander absprechen wollen.

Das Ziel dieser Konfrontationsaufgabe besteht darin, die Schüler und Schülerinnen mit dem Phänomen Politik zu konfrontieren. Hierfür äussert die Comicfigur einleitend und in bestimmender Weise, dass sich auf dem im Bild dargestellten bunten Gewimmel politische Aspekte finden lassen. Damit wird, um es in der Terminologie des bereits erwähnten Praxismodells Lernen in Erfahrungsräumen auszudrücken, ein Erfahrungsraum zur Vorstellungserhebung konstituiert (siehe Abschnitt 3.1.2). In der Erwartung, dass sie ihre Auswahl auch begründen müssen, suchen sich die Schüler und Schülerinnen aus den vielen möglichen Bildinhalten diejenigen aus, welche für sie politisch bedeutsam sind. Die Schüler und Schülerinnen suchen sich, wie es Heck et al. formulieren, einen ihrem Vorwissen gemässen Weg zur Sache und vereinfachen dadurch den Sachverhalt auf die für sie verstehbaren Aspekte (Heck et al., 2009, S. 10).

Vierte Sequenz: Versprachlichung der politischen Aspekte der selbstgewählten Bildinhalte

Die in der dritten Sequenz eingeleitete Konfrontation der Schüler und Schülerinnen mit dem Phänomen Politik wird in der vierten Sequenz in differenzierender Weise fortgeführt, indem die Schüler und Schülerinnen ihre politischen Bezüge in der Gruppe und mit dem Forschenden diskutieren. Die Aufgabe ist so strukturiert, dass die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden ihr konzeptuelles, politisches Wissen zu versprachlichen. Damit wird es einer Vorstellungsdiagnose durch den Forschenden zugänglich gemacht.

Konkret fordert der Forschende einen Schüler oder eine Schülerin dazu auf, einen markierten Bildinhalt auszuwählen und zu erläutern, welchen politischen Aspekt er oder sie damit verbindet. Dabei achtet der Forschende darauf, dass die Schüler und

Schülerinnen ihre Antworten begründen und fordert dies, wenn nötig, mit elementaren Prompts ein (z. B. «Bitte erläutere, was das für dich mit Politik zu tun hat! Bitte erkläre, warum das für dich politisch ist! Kannst du deine Antwort begründen?» etc.).

Die Äusserungen der Schüler und Schülerinnen werden durch den Forschenden im bereits erwähnten Modell der Basiskonzepte nach Sander fortlaufend verortet, wobei Basiskonzepte als Knoten eines Wissensnetzes und damit als erste Konkretisierungsstufe des politischen Wissens verstanden werden (Sander, 2013, S. 96). Leitend für die vierte Sequenz ist die Idee, dass Basiskonzepten eine Brückenfunktion zukommt und sie zum einen auf die subjektiven, zum anderen auf die fachwissenschaftlichen politischen Konzepte verweisen. Als abstrakte Begriffe markieren sie gewissermassen komplexe Vorstellungsräume, welche die Facetten menschlichen Denkens über Politik bezeichnen. Damit stellen sie einen Referenzrahmen dar, der sich zur systematischen und vergleichenden Erhebung von Schülervorstellungen eignet (ebd. S. 99).

An dieser Stelle sei jedoch nochmals deutlich darauf hingewiesen, dass Vergleichen in diesem Zusammenhang nicht meint, ausgehend von 'richtigen' Fachvorstellungen die Defizite vermeintlich 'falscher' Schülervorstellungen zu bestimmen. Sander schreibt hierzu:

«Die Spannung, die zwischen Alltagstheorien und zwischen wissenschaftlichem Wissen besteht, zeigt sich nicht zwischen (wissenschaftlichen) Basiskonzepten auf der einen und (nicht wissenschaftlichen) Vorkonzepten der Adressaten auf der anderen Seite, sondern gewissermassen innerhalb eines Basiskonzepts, zu dem (heterogene) Vorstellungen der Adressaten einerseits und (oftmals divergente) Theorien und Forschungen in den Wissenschaften andererseits bestehen» (Sander, 2010a, S. 57).

Basiskonzepte dienen folglich nicht einem hierarchischen Vergleich von Falschem und Richtigem, sondern leiten den Forschenden bei der Moderation der Gruppendiskussion, bei seinen kognitiv-strukturierenden Sprachhandlungen und seiner Vorstellungsdiagnose.

Den Schülern und Schülerinnen bleibt es überlassen, ob sie in ihren Erläuterungen eng am Bildinhalt bleiben oder sich weit davon entfernen möchten. So ist es methodisch und mit Blick auf das Forschungsinteresse durchaus erwünscht, dass die Schüler und Schülerinnen in ihren Erklärungen explizit auf lebensweltliche Erfahrungen zu sprechen kommen.

Der Forschende bringt in der vierten Sequenz selbst keine neuen politischen Aspekte in die Diskussion ein, sondern fragt immanent nach, d. h. ausgehend vom Gesagten der Schüler und Schülerinnen. Im Sinne kognitiv-strukturierender Massnahmen macht es dabei Sinn, wenn er hierfür auch kurze Zusammenfassungen des

Gesagten anbietet, wenn er die Schüler und Schülerinnen ermutigt selbst etwas zusammenzufassen, wenn er dazu auffordert verschiedene Aussagen in Beziehung zueinander zu setzen oder auch wenn er auf Widersprüche in den Äusserungen hinweist. Mitunter kann es auch angezeigt sein den Schülern und Schülerinnen einen Begriff oder Ausdruck anzubieten, wenn diese etwa vergebens nach einem solchen suchen und das Gespräch dadurch zum Erliegen kommt. Entsprechende Begriffe oder Ausdrücke sind jedoch sehr zurückhaltend anzubieten und es gilt auch vermeintlich falsche Verwendungen von Begriffen auszuhalten.

Insgesamt besteht die Intention der vierten Sequenz darin, Schüler und Schülerinnen in differenzierter Weise in einem ko-konstruktiven Setting mit dem Phänomen Politik zu konfrontieren. Schülerinnen und Schüler sind dabei in strukturierter Form zur Versprachlichung konzeptueller, politischer Vorstellungen anzuregen. Der Forschende bemüht sich darum einen möglichst selbstläufigen Diskurs zu initiieren und versucht mit moderierenden Prompts möglichst alle Gruppenmitglieder ins Gespräch einzubinden (z. B. «Wer teilt die Meinung von X? Wer kann X unterstützen? Wer hilft X weiter?»).

Sobald die Diskussionen zum Erliegen kommen und eine Thematik ausgeschöpft erscheint, wird ein weiterer Schüler oder eine weitere Schülerin aufgefordert einen Bildinhalt zu wählen und zu erläutern, weswegen er oder sie diesen Bildinhalt mit Politik in Verbindung bringt. Die Äusserungen und Diskussionen werden dabei aufgezeichnet, später transkribiert und schliesslich methodisch ausgewertet (siehe dazu Kapitel 4).

Fünfte Sequenz: Nachfragen mit Concept Cartoons

Inspiziert von der Idee der Concept Cartoons (Buchberger et al., 2020) werden zur Vorstellungserhebung auch sogenannte Impulskarten im Format A5 eingesetzt, auf denen im Comicstil eine Schüler oder eine Schülerin in einer Sprechblase eine Aussage tätigt oder eine Frage stellt. Jede Aussage oder Frage steht dabei in einem Bezug zur Forschungsfrage der Dissertation und fokussiert auf Teilaspekte der Politik, welche mit den Basiskonzepten von Sander, d. h. mit Macht, Recht, System, Öffentlichkeit, Gemeinwohl und Knappheit sowie mit den politischen Sinnbildern von Lange verbunden werden können (D. Lange, 2008; Sander, 2010b). Die Impulskarten stellen dialogische Mittel der kognitiven Strukturierung und dienen dazu, im Verlauf der Vorstellungserhebung weiterführende politische Aspekte zu erfragen. Folgende drei Impulskarten werden dabei eingesetzt:

Impulskarte 1: *«Dieses prächtige Haus mit seiner Kuppel und seinen Türmen sieht aus wie ein Palast! Da wohnt sicher ein König oder eine Königin drin.»*

Diese Impulskarte nimmt Beschreibungen des Bundeshauses in Bern (Parlaments- und Regierungsgebäude) von Schüler und Schülerinnen aus der Pilotphase auf. Die Schüler und Schülerinnen beschreiben den zentralen, und jüngsten Teil des Bundeshauses mit seinen typischen grünen Kuppeln und den vielen, teils goldenen Zierelementen häufig als Palast⁴. Ausgehend von dieser Beschreibung wird auf der Impulskarte nahegelegt, dass in diesem Palast ein König oder eine Königin leben muss. Die Impulskarte knüpft damit an Erkenntnissen aus der Vorstellungsforschung an. So zeigt etwa Ramsey auf, dass Schüler und Schülerinnen beim Erklären von gesellschaftlichen Phänomenen auf Wissen aus Märchenerzählungen zurückgreifen und dabei häufig die Figur des Königs oder der Königin in ihren Ausführungen nutzen (Ramsey, 2004).

In der Erprobung der Impulskarte zeigte sich, dass Schüler und Schülerinnen von der Aussage «Da wohnt sicher ein König oder eine Königin drin» angeregt werden über politische Aspekte zu sprechen die in einem Bezug zu den Basiskonzepten Macht, System und Recht stehen. Häufig halten die Schüler und Schülerinnen zunächst fest, es gäbe keinen König oder keine Königin in der Schweiz, um dann in Abgrenzung zu einer Monarchie das politische System der Schweiz zu beschreiben. Verknüpft mit der Figur des Königs oder der Königin erläutern sie dabei oftmals die Rolle und Funktion der Exekutive (Regierung und Regieren), kritisieren die Machtfülle von Monarchen und erläutern die Bedeutung von politischen Rechten (Abstimmen und Wählen).

Impulskarte 2: *«Wer darf in der Schweiz eigentlich alles mitbestimmen?»*

Diese Impulskarte knüpft an den in der Pilotphase sehr häufig genannten politischen Aspekt der Mitbestimmung an. Die Frage nach der Mitbestimmung veranlasst Schüler und Schülerinnen, wie sich in der Pilotierung zeigte, über die Rolle, die Funktion und die Rechte von Regierten zu sprechen (Basiskonzept Recht). Dabei kamen auch häufig Aspekte des Wahl- und Abstimmungssystems, sowie der Repräsentation zur Sprache (Basiskonzept System) und es wurden Reflexionen über Meinungsppluralismus und Öffentlichkeit (Basiskonzept Öffentlichkeit) angestossen. Wurde im

⁴ Während die beiden Flügel (Bundeshaus West und Ost) eher schlicht gehalten sind, wurde das zentrale Parlamentsgebäude als monumentales Repräsentationsbauwerk mit Portikus und einer Kuppel errichtet. Der Architekt Hans Wilhelm Auer konzipierte das 1902 fertiggestellte Parlamentsgebäude als Nationaldenkmal und vermerkte hierzu: «Es gilt ein Werk zu schaffen, das dem Lande zu unvergänglichem Ruhme dient, ...» (Bilfinger, 2009). Stückelberger argumentiert, die Architektur des Bundeshauses bediene sich zivilreligiöser Elemente und es stelle ein politisches Glaubensbekenntnis des jungen Bundesstaates dar (Stückelberger, 2014).

Verlauf der Diskussionen in der Pilotphase die Terminologie durch den Forschenden umgedreht, indem die Schüler und Schülerinnen gefragt wurden, wer nicht mitbestimmen dürfe, dann stellten sich häufig Diskussionen über das Stimm- und Wahlrecht von Ausländer*innen oder über das Wahl- und Stimmrechtsalter ein. Insbesondere die Frage, ob bereits Kinder ein Wahl- und Stimmrecht eingeräumt werden müsste, veranlasst die Schüler und Schülerinnen zu vertieften Diskussionen.

Impulskarte 3: *«Was ist eigentlich gute Politik?»*

In der Pilotierung zeigte sich, dass die Frage nach der guten Politik die Schüler und Schülerinnen anregte über Aspekte der Politik zu sprechen, welche in einem Bezug zum Basiskonzept Gemeinwohl stehen. Dabei wurde das Gemeinwohl sowohl mit Blick auf Interessen und Bedürfnisse als auch mit Blick auf Werte sowie Grund- und Menschenrechte diskutiert. Häufig diskutierten die Schüler und Schülerinnen die Frage nach der guten Politik auch anhand spezifischer Politikinhalte (Policies), etwa Infrastruktur und Dienstleistungen (z. B. gute Strassen, funktionierende Müllabfuhr) oder mit Bezug zu Klima- und Umweltschutz.

Die Impulskarte 3 betont wesentlich stärker als die anderen beiden Karten die normative Dimension der Politik. Es gilt, die Karte spät in der Gruppendiskussion einzusetzen, damit die Schüler und Schülerinnen gestützt auf ihre in der Diskussion erlangten Einsichten und Erkenntnisse darüber nachdenken können, wodurch sich gute Politik auszeichne. Der Forschende kann die Schüler und Schülerinnen bei diesem Prozess unterstützen, indem er explizit auf Inhalte der Gruppendiskussion hinweist, diese zusammenfasst oder die Gruppe zu einer gemeinsamen Zusammenfassung ermutigt.

Insgesamt zielt die fünfte Sequenz darauf ab, Gruppendiskussionen gezielt eine neue oder weitere Richtung zu verleihen. Indem der Forschende eine Impulskarte neben das Wimmelbild legt, wechselt er vom immanenten zum exmanenten Nachfragen. Freilich ist es denkbar und auch sinnvoll, dass nach einer Diskussion im Anschluss an eine solche Impulskarte wieder in den Modus der vierten Sequenz gewechselt wird. Vierte und fünfte Sequenz können sich folglich abwechseln. Im Weiteren ist es auch nicht nötig alle Impulskarten in jeder Gruppendiskussion einzusetzen. In jeder Diskussion gilt es vielmehr situativ zu prüfen, ob diese einseitig verläuft oder gar zu verebben droht und daher einen neuen Impuls braucht.

Sechste Sequenz: Bilanzierende Schlussrunde

Die Erhebung findet ihren Abschluss mit einer bilanzierenden Runde, die mit einer entsprechenden Impulskarte eingeleitet wird. Auf dieser Karte findet sich erneut eine Comicfigur. Diese fordert die Schüler und Schülerinnen in einer Sprechblase zu einer

Zusammenfassung des Gesagten auf («*Wir haben über so viele politische Sachen gesprochen – mir schwirrt gerade etwas der Kopf. Könntet ihr bitte zusammenfassen, was Politik ist!*»).

Durch einen damit intendierten Rückblick auf die Gruppendiskussion, werden die Schüler und Schülerinnen angeregt die aus ihrer Sicht zentralen Aspekte des Politischen zu benennen. Daran anknüpfend bieten sich auch Differenzierungsmöglichkeiten an, indem die Schüler und Schülerinnen gebeten werden, einem fiktiven jüngeren Schüler zu erklären, was Politik ist («*Bitte erkläre einem Erstklässler, was Politik ist!*») oder indem sie aufgefordert werden im Sinne der Metakognition über ihre eigenen Lernprozesse im Verlauf der Erhebung Auskunft zu geben.

Der Forschende beendet die Erhebung, indem er die Diskussionsergebnisse kurz würdigt und sich bei der Gruppe für ihre Mitwirkung bedankt. Das Diktiergerät wird ausgeschaltet, die Gruppe wird ins Klassenzimmer zurückbegleitet und der Forschende notiert seine Beobachtungen und Eindrücke in einem Forschungstagebuch.

3.3 Bildtheoretische, bilddidaktische und lernpsychologische Begründung der Wimmelbild-Methode

Im Zentrum der dargestellten Erhebungsmethode von Schülervorstellungen steht die Auseinandersetzung mit einem Wimmelbild. Ausgehend von diesem erfolgt die Versprachlichung konzeptueller politischer Vorstellungen, wobei das Bild im Sinne der kognitiven Strukturierung zur Veranschaulichung dient und als Impuls für die Gruppendiskussionen genutzt wird.

Der Kunsthistoriker und Kunstdidaktiker Kunibert Bering hält fest, dass die Fülle des Gesehenen abhängig vom Umfang der Erfahrungen des Betrachters sei und formuliert entsprechend: «*Das Wahrgenommene ist immer schon durchtränkt von Vorwissen, das sich in der Wahrnehmung stabilisiert und dann auch erweitert*» (Bering et al., 2013, S. 85).

Bilder seien daher – so Breidbach – kein passiv rezipierter Nachhall einer sensorischen Erregung, sondern Kondensat eines Aneignungsprozesses (Breidbach, 2000, S. 30). Exemplarisch führt Breidbach aus, dass jemand seine momentane Realität erkenne, wenn er nach dem Hören einer Gespenstergeschichte im nächtlichen Wald Gesichter sehe – er erkenne das, was er erwarte (ebd. S. 28). Das Bild wird damit zum «gewussten» Bild, da sich das, was sich im Bild in der Wahrnehmung darstelle, aus dem Denken strukturiere (ebd.). Prägnant formuliert

Breidbach, dass die Anschauung der Welt nach Wissen verlange und nur gesehen werden könne, was erkannt wird (ebd. S. 135). Er führt aus: *«Die Anschauung bedarf des Assoziierens. Sie stellt Bekanntes neben Unbekanntes, analysiert dessen Gestalt, und bindet, in ihr Bewusstsein gefasst, das Unbekannte an das Bekannte rück»* (ebd.).

Diesbezüglich und mit Blick auf den Kunstunterricht hebt Bering hervor, dass jede Wahrnehmung eines Bildes subjektive Anteile seiner Betrachter mitenthalte, welche im methodischen Prozess produktiver Bilderschliessung durch Impulse evoziert und wort- sowie bildsprachlich festgehalten werden können (Bering et al., 2013, S. 149). Diesem kunstdidaktisch ausgerichteten Verständnis einer produktiven Bilderschliessung kommt die Wimmelbild-Methode hinsichtlich ihrer prozessdidaktischen Inszenierung, wie auch ihrer Zielsetzung, Schüler und Schülerinnen zur Dokumentation ihrer Vorstellungen anzuregen, sehr nahe. Mit der Kunstdidaktik wird überdies die Auffassung geteilt, dass sich Bilder in Relation zu ihren Autoren, den Betrachtenden und dem kulturellen Umfeld befinden, womit sich ein kommunikatives System bildet, in dem perzeptive Interaktionen stattfinden und Bedeutungen zugewiesen werden (ebd. S. 145).

Ausgehend von diesen Gemeinsamkeiten werden in diesem Kapitel zunächst Bilder als Zeichen in einem Kommunikationsprozess definiert (Abschnitt 3.3.1.1). Darauf aufbauend werden die spezifischen Qualitäten von Wimmelbildern, insbesondere mit Blick auf das im Erhebungsprozess eingesetzte Wimmelbild «Bundesplatz», dargelegt (Abschnitt 3.3.1.2) und der Prozess der Bedeutungszuschreibung im Sinne eines semiotischen Bildverständnisses ausgeführt (Abschnitt 3.3.1.3). Daran anknüpfend erfolgt unter Verwendung des integrierten Modells des Text- und Bildverstehens (Schnotz, 2014) eine lernpsychologische Begründung der Wimmelbild-Methode (Abschnitt 3.3.2) und schliesslich wird im Zusammenhang mit kunstdidaktischen Ansätzen das Potential produktiver Bilderschliessung für die Vorstellungserhebung ausgeführt sowie die Methodologie fachdidaktischer Vorstellungsforschung diskutiert (Abschnitt 3.3.3).

3.3.1 Begründung der Wimmelbild-Methode in der semiotischen Bildtheorie

3.3.1.1 Was ist ein Bild? – Versuch einer Bilddefinition im Kontext der Wimmelbild-Methode

Zu bestimmen, was ein Bild ist, fällt nur schon daher schwer, als dass in unterschiedlichsten Zusammenhängen und bezogen auf die verschiedensten

Gegenstände von Bildern die Rede ist. In exemplarischer Weise illustriert diesen Umstand der Kunsthistoriker und Bildtheoretiker Mitchell, indem er darauf verweist, dass wir von Gemälden, Statuen, optischen Illusionen, Karten, Diagrammen, Träumen, Halluzinationen, Schauspielen, Gedichten, Mustern, Erinnerungen und Ideen als Bilder sprächen, wobei dies freilich nicht bedeute, dass alle diese Dinge etwas gemeinsam hätten (Mitchell, 2013, S. 20). Nach Mitchell zeigt diese bunte Liste vielmehr die Unmöglichkeit eines systematischen und einheitlichen Bildverständnis auf und er rät entsprechend dazu, sich die unterschiedlichen Bildbegriffe als Mitglieder einer weitverzweigten Familie vorzustellen, die sich räumlich und zeitlich auseinandergelebt und dabei grundlegende Veränderungsprozesse durchlaufen hätten (ebd.). Folglich finden sich in den institutionalisierten Diskursen der Physik, der Literaturwissenschaften, der Psychologie, der Philosophie und der Kunstgeschichte – um nur einige Disziplinen zu nennen – jeweils spezifische Bildbegriffe, welche nicht auf eine allgemeine, einheitliche Bildtheorie rekurren. Ubl und Pichler merken diesbezüglich an:

«Je genauer man die Situation ins Auge fasst, desto deutlicher wird es, dass 'Bildtheorie' gar nicht der Name einer Theorie ist, auch nicht von zwei oder drei Theorien, sondern dass dieser Terminus ein vielstimmiges, teilweise auch heterogenes, ja disparates Forschungsfeld bezeichnet, auf dem sich zahlreiche Frontlinien, Brüche und Brachen, aber auch Schleichwege, Brücken und Tummelplätze ausmachen lassen» (Pichler & Ubl, 2018, S. 11).

Was ein Bild ist, lässt sich nicht einfach beantworten und gemahnt – wie die meisten Fragen nach dem Wesenskern bestimmter Sachen – an die weithin bekannte Äusserung Augustinus zum Wesen der Zeit, wenn dieser bemerkt, er wisse nur, was Zeit sei, solange er dies niemandem erklären müsse. Dem Dilemma erklären zu müssen, was ein Bild sei, entkommen Pichler und Ubl, indem sie diese Frage zu Beginn ihrer bildtheoretischen Auseinandersetzung an Kinder weiterreichen. Die befragten Kinder ringen zunächst um eine Antwort und kommen dann zum Schluss: *«Ein Bild ist, wo du etwas drin erkennen kannst – nicht wie bei dem Krixikraxi, das du mir neulich im Museum gezeigt hast»* (Pichler & Ubl, 2018, S. 18).

Diese kindliche Bilddefinition eignet sich gleich in zweifacher Hinsicht als Ausgangspunkt, um im weiten Feld der Bildbegriffe ein spezifisches Bildverständnis zu bestimmen, welches zum Forschungsinteresse und zur Erhebungsmethode der vorliegenden Studie passt. So unterscheiden die Kinder zum einen zwischen gegenständlichen und nicht-gegenständlichen Bildern und scheiden letztere aus ihrem Bildverständnis aus. Dieser Engführung kann in vorliegender Studie gefolgt werden, denn obschon der Forschende auch abstrakte Bilder

(«Krixikraxi-Bilder») grundsätzlich als Bilder betrachtet, brauchen diese für einen Bildbegriff im Rahmen dieser Studie nicht berücksichtigt zu werden, da das verwendete Wimmelbild unschwer als gegenständliches Bild aufgefasst werden kann.

Zum anderen weisen die Kinder darauf hin, dass Bilder etwas seien, worin man etwas Anderes erkennen könne. Damit machen die Kinder deutlich, dass Bilder auf etwas verweisen, von dem sie aber verschieden sind. Folglich können Bilder als Repräsentationen und somit in funktionaler Hinsicht als Zeichen verstanden werden, wobei ein absichtlich produziertes Zeichen wie ein Bild im Allgemeinen zur Kommunikation genutzt wird (Schnotz et al., 2011, S. 216).

Das bis anhin Dargestellte zusammenfassend und dabei einer Bilddefinition Sachs-Hombachs folgend, können Bilder im Rahmen der vorliegenden Studie als artifiziell hergestellte, flächige und relativ dauerhafte Gegenstände definiert werden, die innerhalb eines kommunikativen Aktes zur Veranschaulichung eines realen oder fiktiven Sachverhaltes dienen (Sachs-Hombach, 2003, S. 74). Indem Bilder und damit auch das eingesetzte Wimmelbild als Zeichen verstanden werden, wird ein semiotischer Bildbegriff für vorliegende Studie gewählt. Bilder werden als Zeichen verstanden, womit ihnen ein Inhalt zugesprochen wird, der als Basis einer Mitteilung innerhalb einer kommunikativen Handlung dienen kann, wobei die Zuschreibung des Inhalts von der jeweiligen Wahrnehmungskompetenz der Betrachtenden abhängt (ebd. S. 95).

3.3.1.2 Was ist ein Wimmelbild? – Zur Charakteristik von Wimmelbildern

Ausgehend von der allgemein gehaltenen Bilddefinition im vorhergehenden Kapitel stellt sich nun die Frage nach den spezifischen Merkmalen von Wimmelbildern. Wodurch zeichnen sich diese aus und worin liegt begründet, dass Wimmelbilder ihre Betrachtenden so stark in ihren Bann zu ziehen vermögen? Was macht die Charakteristik von Wimmelbildern aus?

Zunächst lässt sich festhalten, dass Wimmelbilder keineswegs ein modernes Phänomen sind, sondern in vielen Epochen der Geschichte in unterschiedlichen Zusammenhängen angefertigt wurden. Erhalten geblieben sind häufig Darstellungen in sakralen Bauten, wie etwa das Deckengemälde in der Sixtinischen Kapelle, auf dem Michelangelo in überwältigender Art und Weise Szenen aus dem Alten Testament malte oder eine so schauerliche Darstellung über dem Portal des Berner Münsters, wo 234 Sandsteinfliguren die frommen Kirchgänger an den Tag des Jüngsten Gerichts gemahnen.

Überwältigt von einem Wimmelbild zeigte sich auch der Kanonikus Antonio de Beatis, als dieser 1517 im Palast Heinrichs III von Nassau das Triptychon

«Garten der Lüste» von Hieronymus Bosch bewunderte (Büttner, 2012, S. 99). In seinem Tagebuch beschrieb er die «*Wunderlichkeiten*», welche er auf den Tafelbildern erblickte, und hielt dabei fest, die dargestellten Männer und Frauen bei den verschiedensten Tätigkeiten, die Vögel und Tiere jeder Art sowie alle die phantastischen Dinge seien so naturgetreu und gefällig gestaltet, dass sie sogar denen nicht gut beschrieben werden könnten, die sie selber gesehen hätten (ebd. S. 100). De Beatis zeigt sich von der Opulenz des Dargestellten überwältigt und bringt damit das zentrale Merkmal zum Ausdruck, welches Wimmelbilder über die Zeiten hinweg miteinander teilen. Büttner legt diesbezüglich dar, dass sich in der kunsthistorischen Forschung für solche Bilder der Begriff «Wimmelbild» etabliert habe, welcher zutreffend das kaum in Worte fassbare Mit- und Durcheinander unterschiedlicher Figuren und Handlungen beschreibe (ebd. S. 102).

Wimmelbilder können als anspruchsvolle Bilder betrachtet werden, was sie in pädagogisch-didaktischer Hinsicht verheissungsvoll erscheinen lässt. Weidenmann verweist in diesem Zusammenhang auf die empirischen Befunde der Bildrezeptionsforschung und führt aus, dass Lernende bildhaft kodierte Botschaften insbesondere bei vermeintlich einfachen Bildern häufig unzureichend entschlüsselten (Weidenmann, 2008, S. 151). So seien Bildbetrachtende vielfach bereits nach einem ersten, lediglich flüchtigen Blick, der Auffassung, sie hätten die Bildinformationen erfasst, weswegen dann eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Bild und seinen visuellen Kodes ausbleibe (ebd.). Weidenmann warnt gewissermassen vor dem «*flüchtigen Blick beim stehenden Bild*» (Weidenmann, 1988) und plädiert, bezugnehmend auf kunstdidaktische Ansätze, für ein verstärktes Lernen mit vieldeutigen und anspruchsvollen Bildern, welche es den Betrachtenden nicht leicht machen, sondern sie zu eigenständiger Auseinandersetzung herausfordern würden (ebd. 53). Wimmelbilder können aufgrund ihrer inhaltlichen Komplexität als solch anspruchsvolle Bilder verstanden werden, die zu einer forschenden Erschliessung einzelner Bildmotive einladen und somit auf eine gründliche Verarbeitung von Bildinformationen hinwirken.

Auch Pieter Bruegel der Ältere wollte es vermutlich den Betrachtenden seiner Bilder nicht einfach machen. Büttner führt aus, Bruegels Welt- und Wimmelbilder würden regelrecht zu einem Spaziergang mit den Augen einladen, auf dem sich stets neue Entdeckungen machen liessen (Büttner, 2018, S. 32). In Bruegels Mitte des 16. Jahrhunderts entstandenen Bildern «*Der Kampf zwischen Karneval und Fasten*», «*Die gemalten Sprichwörter*» und «*Die Kinderspiele*» findet sich ein Kompositionsmuster, welches auch für heutige Wimmelbilder häufig noch

massgebend ist. In diesen Bildern wird der Horizont fast an den oberen Bildrand verlegt, wodurch viel Platz für einen wie aufgeklappt wirkenden Bildraum entsteht, indem sich dann möglichst viele Figuren anordnen lassen (ebd. S. 38). Bildbetrachtende schauen aus einer leicht erhöhten Position auf das Geschehen und sie überblicken beispielsweise den Mummenschanz und das volkstümliche, närrische Treiben, das sich auf dem Bild *«Der Kampf zwischen Karneval und Fasten»* präsentiert (ebd. S. 38). Im Zentrum dieses Bildes duelliert sich eine feiste Personifikation des Faschings – sitzend auf einem Weinfass und bewaffnet mit einem Bratspiess – mit einer abgemagerten Figur des Fastens. In der Bildkomposition werden Völlerei und Wollust der Tugend und Askese gegenübergestellt, was Bildbetrachtende mitunter auf einer interpretatorischen Ebene anzuregen vermag, über lasterhaftes Verhalten und christliche Tugenden nachzudenken (ebd. S. 39).

Mittels solch anschaulich dargestellten und sorgfältig komponierten Bildmotive laden Wimmelbilder zu Interpretationen ein, sie widersetzen sich aber gleichsam verkürzten Deutungen, was sich am Bild *«Die gemalten Sprichwörter»* eingängig illustrieren lässt. Bruegel stellte auf diesem Bild eine Vielzahl landläufiger, niederländischer Sprichwörter dichtgedrängt in bildlicher Form dar und veranlasste so seine Zeitgenossen darüber zu sinnieren, wie Büttner ausführt, ob er damit wohl eine *«verkehrte Welt»* oder in enzyklopädischer Absicht alle möglichen Torheiten darstellen wolle (ebd.). Dabei hätten die Betrachtenden oftmals ihre jeweiligen Bildinterpretationen mit einem Schema zu untermauern versucht, welches sie im Bild zu erkennen glaubten, so Büttner, wobei sich gerade im Vergleich dieser Schemata deutlich zeige, dass die einzelnen Sprichwörter nicht im Sinne einer festen Architektur mit eindeutiger Leserichtung ins Bild gesetzt worden seien, sondern sich vielmehr in ihrem engen Nebeneinander neue und überraschende Sinnkonstellationen ergäben (ebd.).

Mit Wimmelbildern gelingt es offensichtlich, dass sich trotz oder vielleicht auch wegen der Gegenständlichkeit der verwendeten Bildmotive ein hohes Mass an Freiheit bei der individuellen Sinnkonstruktion einzustellen vermag. Aufgrund dieser Eigenschaft erscheinen Wimmelbilder oftmals besonders für einen Brückenschlag zur Lebenswirklichkeit geeignet, wie sich etwa am Bild *«die Kinderspiele»* zeigen lässt. So thematisiert dieses Bild, verbunden mit subtiler Kritik, eine ganze Reihe von Spielen, welche tatsächlich von Kindern im 16. Jahrhundert gespielt wurden. Büttner führt hierzu aus, dass Bruegel in seiner Darstellung den Argwohn aufnimmt, welcher diesen Spielen im vormodernen Alltag zuteil wurde, indem er Kinder etwa beim Schwimmen male und damit auf den Umstand

anspiele, dass dieses Vergnügen den Kindern im Einflussbereich des Antwerpener Magistraten eigentlich untersagt war, weil es als schändlich und skandalös galt, dass junge Menschen beiderlei Geschlechts unbekleidet badeten (ebd.). Anhand Bruegels Bildern zeigt sich, dass das Erkennen von Bedeutungen, bzw. die Fähigkeit ausgehend von Bildmotiven Bedeutungen zu konstruieren, stark vom Vorwissen der Betrachtenden abhängig ist. So werden die badenden Kinder nur zur kritischen Note der gesellschaftlichen Verhältnisse in Kenntnis des Badeverbotes, der dicke Mann auf dem Weinfass wird erst in Kenntnis der Fastenbräuche und damit auf einer interpretatorischen Ebene zur Personifikation des Faschings bzw. zum kritischen gesellschaftlichen Kommentar und nur wer über niederländische Sprichwörter des 16. Jahrhunderts Bescheid weiss, vermag die ikonischen Codes auf dem Bild *«Die gemalten Sprichwörter»* zu entschlüsseln.

In den späten 1960er-Jahren erschienen im deutschen Sprachraum Wimmelbücher, die sich gezielt an Kinder richteten und die sich einem ausgewiesenen pädagogischen Brückenschlag verpflichtet fühlten. Ali Mitgutsch stellte in seinen Wimmelbüchern das buntwimmelnde Leben in der Stadt, bzw. im Dorf dar und lud damit bereits junge Kinder zu einer Suche und Versprachlichung von Neuem und Unbekanntem in ihren Lebenswelten ein (Mitgutsch, 2012, 2016). Einer ähnlichen Intention folgt auch Susanne Rotraut Berner mit ihren Wimmelbüchern, welche jeweils eine bestimmte Jahreszeit behandeln und welche die Kinder zu visuellem Erkunden und Entdecken von Alltagssituationen und szenischen Geschichten im Winter, im Frühling, im Sommer und im Herbst auffordern (Berner, 2010, 2012, 2017a, 2017b). Einen ambitionierten Schritt weiter geht gar noch Oliver Jeffers mit dem Wimmelbuch *«Hier sind wir»*, das er als *«Anleitung zum Leben auf der Erde»* konzipiert, indem in diesem Buch ein Vater seinem Baby in wenigen Worten und eindrucklichen Wimmelbildern die Welt begreifbar zu machen versucht (Jeffers & Follath, 2018).

Die hier erwähnten Beispiele bekannter Wimmelbücher machen deutlich, dass Wimmelbilder nicht nur eine lange Tradition besitzen, sondern auch weit verbreitet sind. Spätestens seit den Erfolgen der Wimmelbuchserie *«Wo ist Walter?»* (Handford, 1987) sind sie Teil einer weltweiten Populärkultur. Sie finden sich in vielen Kinderzimmern, Tagesstätten, Freizeiteinrichtungen und nicht zuletzt auch in Schulen.⁵

⁵ In der Schule kommen Wimmelbilder in entsprechenden Lehrmitteln oftmals im Zusammenhang mit dem Spracherwerb vom Kindergarten an zum Einsatz. Exemplarisch hierfür (Vogt, 2011) oder auch (Baumann Schenker, 2012).

Im vorangehenden Kapitel (3.3.1.1) werden Bilder, einer Definition von Sachs-Hombach folgend, als artifizuell hergestellte, flächige und relativ dauerhafte Gegenstände wie auch als Zeichen innerhalb eines kommunikativen Aktes definiert (Sachs-Hombach, 2003, S. 74). Ausgehend hiervon lassen sich die Besonderheiten von Wimmelbildern, d. h. die spezifischen Merkmale dieses Bildformates, welche in diesem Kapitel anhand einschlägiger Beispiele und im Zuge eines knappen historischen Abrisses erarbeitet wurden, wie folgt beschreiben und zusammenfassen:

- Wimmelbilder überwältigen Betrachtende in visueller Hinsicht durch die schiere Fülle des darauf Dargestellten. Sie setzen sich in der Regel aus vielen, dicht beieinanderstehenden Bildmotiven zusammen. Als dergestalt komplexe Bilder laden sie Betrachtende zur forschenden Erkundung der einzelnen Motive ein und wirken damit einer oberflächlichen Bildbetrachtung entgegen.
- Wimmelbilder folgen häufig in ihren Kompositionsmustern dem Beispiel von Bruegels Bildern. Der Horizont kommt dabei weit oben am Bildrand zu liegen, wodurch viel Platz für die Darstellung von Objekten, Figuren, Situationen, Szenen und dergleichen geschaffen wird.
- Wimmelbilder widmen sich oftmals einem zentralen Topos, der mit unterschiedlichen Bildmotiven illustriert wird. Betrachtende können sich daher vom Bild anregen lassen diesen Topos interpretativ zu erschliessen. Dennoch bleibt die individuelle Sinnbildung in hohem Masse frei, weil sich die einzelnen Bildmotive verschieden deuten lassen und sich in der Kombination und Rekombination der Bildmotive sowie abhängig von der Wahrnehmungskompetenz, bzw. dem (Vor-) Wissen der Betrachtenden ständig neue Bedeutungen ergeben können.
- Wimmelbilder bestehen in der Regel aus gegenständlichen Bildmotiven. Aufgrund ihrer Anschaulichkeit lassen sich mit Wimmelbildern viele lebensweltliche Bezüge herstellen. Sie eignen sich, um in plakativer, aber auch hintersinniger Art und Weise das gesellschaftliche Leben zu kommentieren, zu karikieren und zu kritisieren.
- Wimmelbilder sind Teil der Populärkultur. Ihre Inszenierungsmuster (z. B. die Suche nach bestimmten Bildmotiven) sind weithin bekannt und werden auch im Schulfeld in verschiedenen Zusammenhängen aufgenommen.

Die hier dargelegten Merkmale treffen auch auf das Wimmelbild *«Bundesplatz»* (M. Vatter & Kaufmann, 2013) zu, welches zur Vorstellungserhebung im Rahmen der Wimmelbild-Methode in dieser Studie eingesetzt wird (Abbildung 3.1). Wie auf einem Bild von Bruegel befindet sich auch auf diesem Bild der Horizont am oberen Bildrand, darunter präsentiert sich wie aufgeklappt das öffentliche Leben in einem städtischen Ambiente.



Abbildung 3.1 Wimmelbild «Bundesplatz» CC-BY NC-ND 4.0 (Vatter, M., & Kaufmann, 2013)

Bildbetrachtende blicken aus einer erhöhten Position auf den Berner Bundesplatz, welcher im Hintergrund durch das Bundeshaus (Sitz von Regierung und Parlament) sowie links und rechts durch die Gebäude der Nationalbank, bzw. der Berner Kantonalbank begrenzt wird. Die Fülle der dargestellten Figuren und Szenen, welche das öffentliche, mitunter auch das politische Leben beispielhaft illustrieren, wirkt visuell überfordernd und lädt Bildbetrachtende zu einer Erkundung, d. h. zu einem «*Spaziergang mit den Augen*» ein. Dabei lassen sich einerseits die von der Illustratorin geschickt versteckten Bären suchen, andererseits lassen sich viele Bildmotive unter dem Forschungsfokus der vorliegenden Studie entdecken und danach beurteilen, ob diese etwas mit Politik zu tun haben könnten oder nicht.

Die Entscheidung konkret das Wimmelbild «*Bundesplatz*» für die Vorstellungserhebung in dieser Studie einzusetzen, fiel nicht etwa ausgehend von einer methodischen Bildanalyse wie sie Panofsky in einem kunstgeschichtlichen Zusammenhang darlegt (Panofsky, 1978) oder wie sie beispielsweise Bohnsack in einem sozialwissenschaftlichen Sinn beschreibt (Bohnsack, 2011), sondern

sie resultierte aus der Erprobung unterschiedlicher Wimmelbilder im Zuge der Pilotphase. Nachdem in dieser Pilotphase die Entscheidung gefallen war, zur Vorstellungserhebung ein Wimmelbild einzusetzen, erhielten zunächst Fachdidaktikerinnen und -didaktiker im Rahmen eines Kolloquiums für Dissertierende den Auftrag, auf verschiedenen Wimmelbildern alle Motive zu markieren, welche aus ihrer Sicht einen politischen Bezug aufwiesen. In einer anschliessenden Diskussion wurden die einzelnen Bilder danach beurteilt, ob sie viele und vor allem auch vielfältige politische Bezüge zuließen. Schliesslich wurden zwei Wimmelbilder ausgewählt, welchen die Teilnehmenden des Kolloquiums eine Reichhaltigkeit an politischen Bildmotiven attestierten. Diese beiden Wimmelbilder wurden dann in verschiedenen Gruppendiskussionen in unterschiedlichen Klassen erprobt.

Dabei zeigte sich, dass das Wimmelbild *«Bundesplatz»* ein hohes Potential besitzt Schüler und Schülerinnen anzuregen, über vielfältige politische Phänomene und eigene politische Erfahrungen nachzudenken und zu sprechen. In der Erprobung erwies sich das Wimmelbild *«Bundesplatz»* damit als in kognitiv-strukturierender Hinsicht adäquate, sach- und schülergemässe Repräsentation (siehe Abschnitt 3.1.2), welche die Schülerinnen und Schüler im Verbund mit spezifischen Aufgabenstellungen kognitiv aktivieren kann (siehe Abschnitt 3.1.1).

Vor der Interpretation stehe die Beschreibung, hält Boucheron einleitend in seiner Auseinandersetzung mit Lorenzettis wimmelnder Darstellung der guten und der schlechten Regierung aus dem frühen 14. Jahrhundert fest, und er führt weiter aus:

«Kunsthistoriker erlegen sich in der Regel die methodische Askese auf, ein Bild möglichst neutral zu beschreiben. Zweifellos eine lobenswerte Bemühung, doch ist sie zum Scheitern verurteilt. Beschreibt man ein Bild, fasst man es in Worte; da Wörter aber eine eigene Geschichte und ein Eigenleben besitzen, da sie hin und wieder auf unserer Seite sind, uns aber meistens in den Rücken fallen, schleichen sich in den Versuch, ein Bild in Worte zu fassen, Kategorisierungen ein, die unsere Bildlektüre in eine Richtung zwingen» (Boucheron, 2017, S. 11).

Im Anschluss an den semiotischen Kulturbegriff von Geertz bedeutet dies, dass der Mensch nicht jenseits seiner Verstrickung in ein selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe ein Bild beschreiben kann (Geertz, 1983, S. 9). Geertz betrachtet dieses Gewebe als Kultur und folgert für deren Erforschung in einem ethnologischen Sinn:

«Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutung sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen» (ebd.).

Übertragen auf den Kontext der vorliegenden Studie bedeutet dies, dass das Wimmelbild *«Bundesplatz»* als rätselhafte Ausdrucksform verstanden werden kann, welche die Schülerinnen und Schüler deuten. Die Schülerinnen und Schüler werden in der Erhebungssituation – um nochmals einen Begriff von Geertz zu verwenden – zu einer *«dichten Beschreibung»* aufgefordert, indem sie zu präzisen Beobachtungen und Beschreibungen wie auch Deutungen angehalten sind.

Das auf einer semiotischen Kulturtheorie begründete Forschungsverständnis von Geertz zeigt auf, dass Bildern, als komplexe Konstrukte mit potenziell vielen Bedeutungsebenen (Knieper & Müller, 2019), in einem Kommunikationsprozess die Funktion eines Zeichens zukommt. Die Zeichenfunktion von Bildern, insbesondere diejenige des Wimmelbildes *«Bundesplatz»*, wird im nachfolgenden Kapitel im Rahmen einer semiotischen Bildtheorie ausgeführt und mit Blick auf das Forschungsinteresse dieser Studie dargelegt.

3.3.1.3 Bilder als Zeichen in einem Kommunikationsprozess – Das funktionale Bildverständnis der semiotischen Bildtheorie

Konstitutiv für ein semiotisches Bildverständnis ist nach Blanke et al. die Unterscheidung einer Ausdrucks- von einer Inhaltsebene des Zeichens. Unterschieden wird also das, was für etwas anderes steht (Ausdrucksebene) von dem, wofür es steht (Inhaltsebene), d. h. von dem was im Zeichenprozess über ein drittes Objekt (den Referenten) vermittelt werden kann (Blanke et al., 2005, S. 150).

Gerade bei gegenständlichen Bildern, wie beispielsweise auch beim eingesetzten Wimmelbild *«Bundesplatz»*, besteht nach Blanke et al. die Gefahr, dass aufgrund einer Ähnlichkeit von Bild und Referent verkürzt angenommen wird, die Ausdrucks- und die Inhaltsebene würden zusammenfallen. Dieser Kurzschluss verweist auf die zentralen Aufgaben der semiotischen Bildtheorie, die einerseits darin bestehen zu zeigen, inwiefern die Präsenz des Abgebildeten in der Abbildung zeichenhaft vermittelt ist, andererseits muss sie aufzeigen, inwiefern der Sinn von Bildern über das bloße Abbilden hinausreicht (ebd.).

Dieser doppelten Aufgabe stellen sich semiotische Ansätze, indem sie häufig ein triadisches Modell verwenden, welches auf Charles Sanders Peirce zurückgeht und das von Schulz dahingehend beschrieben wird, dass dieses den Zeichenprozess als dynamische Relation dreier Instanzen (Zeichenmittel, Objekt,

Interpretant) in einem Kommunikationsprozess beschreibt (Schulz, 2005, S. 74). Kurz umrissen stellt sich dieser Prozess wie folgt dar: *«Ein Zeichenmittel bezieht sich auf ein Objekt und wird von einem dritten Moment, dem Interpretanten, als in dieser Beziehung stehend interpretiert»* (Schönrich, 1999, S. 9–10). Bilder als Zeichen zu verstehen, bedeutet folglich nicht, zu behaupten, dass diese in einem essentialistischen Sinn Zeichen sind, es bedeutet lediglich diesen die Funktion des Zeichens zuzuweisen. Bilder fungieren also als Zeichen (Wiesing, 2005, S. 38). Entsprechend wird auch das Wimmelbild im Erhebungsprozess als Zeichen interpretiert und als solches markiert, indem eine Cartoon-Figur erläutert, sie sehe darauf Vieles, das für sie mit Politik zu tun habe. Die Cartoon-Figur drückt damit aus, dass sie Bildzeichen wahrnimmt, welche in Relation zu ihren Vorstellungen von Politik wie auch in Relation zu politischen Sachverhalten stünden. Die prozessdidaktische Inszenierung der Wimmelbild-Methode folgt konsequent diesem semiotischen Bildverständnis, indem Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden, Bildzeichen mit politischem Bezug auszuwählen und dabei ihre Wahl zu begründen.

In diesem kommunikativen Prozess kommen neben dem Wimmelbild auch kurze, comicförmige Texte zum Einsatz. Bild, Text und gesprochene Sprache lassen sich aus einer zeichentheoretischen Perspektive als unterschiedliche Zeichenmodalitäten verstehen. Die Distinktion erfolgt dabei entlang der jeweiligen Sinnesmodalitäten, bzw. Wahrnehmungskanälen, mit denen die jeweiligen Zeichen prozessiert werden (Stöckl, 2016, S. 6). Dabei geht die Semiotik davon aus, dass die Zeichen der jeweiligen Modalität einem Zeichensystem oder Kode angehören. Ein Kode setzte, so Stöckl, ein kulturell etabliertes und konventionalisiertes Zeicheninventar voraus, das den Zeichenverwendern als Werkzeug für absichtsvolle Kommunikation dient (ebd. S. 8). Stöckl führt aus:

«Die Zeichenrepertoires sind intern strukturiert, d.h. sie verfügen über 'Zuordnungsvorschriften' für Zeichenform und -inhalt sowie über Regeln der Kombinierbarkeit der Zeichen zu grösseren Aussageeinheiten» (ebd.).

Da bekanntlich bereits der Volksmund zu berichten weiss, ein Bild sage doch mehr als tausend Worte, anbietet es sich, die unterschiedlichen Zeichenrepertoires miteinander zu vergleichen. Petersen und Schwender weisen darauf hin, dass die landläufige Meinung implizit von der Übersetzbarkeit des Visuellen ins Verbale (und umgekehrt) ausgehe (Petersen & Schwender, 2011, S. 20). Dabei fügen sie kritisch an, dass sich der visuelle und der verbale Kanal grundsätzlich unterscheiden, insofern Bilder eher der Interpretation bedürften als Text, der sich durch geringeres semantisches Rauschen auszeichne (ebd.).

Wie Petersen und Schwender unterscheidet auch Schnotz zwischen einem visuellen und einem verbalen Kanal (Schnotz, 2014). Sein Modell des integrierten Bild- und Textverstehens wird im nachfolgenden Kapitel näher erläutert, an dieser Stelle sei jedoch bereits auf dessen zeichentheoretische Fundierung verwiesen, die sich daran zeigt, dass Schnotz Text und Bild hinsichtlich derer verwendeter Zeichensysteme unterscheidet. Entsprechend argumentiert er, Texte bestünden aus deskriptionalen Repräsentationen, d. h. aus Zeichen mit einer arbiträren Struktur, in der das Bezeichnete lediglich durch Konvention mit dem Zeichen verknüpft sei. Bilder stellten hingegen depiktionale Repräsentationen dar und bestünden aus ikonischen Zeichen, insofern das Bezeichnete hier durch gemeinsame Strukturmerkmale mit dem Zeichen verknüpft sei (Schnotz, 2004, S. 58).

Sowohl bei Schnotz, als auch in der diesem Kapitel grundgelegten Bilddefinition von Sachs-Hombach findet sich ein zeichentheoretisches Bildverständnis, welches auf die grundlegenden Arbeiten von Morris (Morris & Posner, 1975) zurückgeführt werden kann. Jener unterscheidet im Sinne einer Forschungssystematik drei Untersuchungsebenen, auf denen Aspekte der Zeichenträger (Syntaktik), Zeichenbedeutung (Semantik) und Zeichenverwendung (Pragmatik) untersucht werden (Pfurtscheller, 2019, S. 26). Werden Bilder im Vergleich zu anderen Zeichenmodalitäten (z. B. Text) in diesen drei Dimensionen betrachtet, dann zeigen sie auf allen Ebenen Besonderheiten. So folgen Bilder einer anderen internen Logik, weisen ein eigenes semantisches Potenzial auf und ermöglichen spezifische Kommunikationsformen (ebd.).

Schelske legt dar, dass die von Morris angeregte Dreiteilung primär als Forschungsheuristik zu verstehen sei und weniger als ein Modell des Zeichenverstehens, gleichwohl argumentiert er, dass sich ausgehend von der theoretischen Unterscheidung dieser Ebenen und in starker Abstraktion eine Abfolge erkennen lasse:

«Als ein Erstes wird eine Farbfläche als ein (Bild-) Zeichen wahrgenommen, um in einem Zweiten zum Erkennen einer Bezeichnung zu führen, die in einem Dritten die Interpretation einer Bedeutung verwirklicht.» (Schelske, 2003, S. 148).

Auf der ersten Ebene, derjenigen der Syntaktik, zeigt sich demnach das Spezifische der Bildzeichen oder wie Schoppe schreibt: *«Ein Bild ist völlig anders geartet als ein Text – im Gegensatz zu dessen Linearität und Etappenhaftigkeit ist es punktuell, situativ und auf Überschau angelegt» (Schoppe, 2017, S. 16).*

Auf der semantischen Ebene geht es sodann um das Erkennen von Bezeichnungen, d. h. um den Objektbezug eines Zeichens. Der bekannten Differenzierung

von Peirce folgend können dabei ikonische, indexierte und symbolische Zeichen voneinander unterschieden werden. Der ikonische Zeichenbezug basiert auf Ähnlichkeit oder Analogie. Das Bild bezeichnet ein Objekt, in dem es ihm in gewisser Weise ähnlich ist (Lobinger, 2012, S. 58). Auf dem im Forschungsprozess eingesetzten Wimmelbild sind beispielsweise anschaulich Bäume, Tiere, Menschen, Häuser und dergleichen dargestellt, welche unschwer als solche erkannt werden können.

Im Unterschied zum Ikon beschreibt der Index einen Objektbezug nicht per Ähnlichkeit, sondern durch eine anzeigende Funktion (Schelske, 2003). So zeigen etwa Tränen Trauer an oder wenn jemand errötet, dann verweist dies auf dessen Schamgefühl. So sind auf dem Wimmelbild etwa Kinder abgebildet, die durch Wasserfontänen springen, und ihr Lachen verweist dabei auf die Freude, die sie empfinden. Ein abgebildeter aufsteigender Luftballon, an dem eine Schnur hängt, stellt ebenfalls einen Index dar, weil er darauf verweist, dass jemand diesen Ballon steigen liess. Während also ein Bildbetrachter den Objektbezug ikonischer Zeichen assoziativ durch Ähnlichkeit herstellt, erfolgt dieser bei indexierten Zeichen durch kausales Schliessen.

Als dritte Form des Objektbezuges verbleiben Symbole, welche wie bereits bei Schnotz erwähnt, arbiträr mit dem Bezeichneten verknüpft sind. Ein Betrachter muss die entsprechenden Konventionen kennen, um die Verbindungen zu verstehen. Exemplarisch sei hier auf das Mädchen verwiesen, welches auf dem Wimmelbild ein Schild in die Höhe streckt. Auf diesem Schild ist das aus der Friedensbewegung bekannte Peace-Zeichen aufgemalt. In Unkenntnis der durch Konvention fixierten Bezeichnung dieses Symbols mutmassten in den Gruppendiskussionen einige Schüler und Schülerinnen, dass dieses Symbol vermutlich ein Flugzeug darstelle und in einem Zusammenhang mit den Klimaprotesten stehe.

Auf der semantischen Ebene steht der Objektbezug im Zentrum, d. h. die Art und Weise wie Zeichen auf zu bezeichnende Konzepte und Sachverhalte verweisen. Stöckl weist darauf hin, dass sich den unterschiedlichen Zeichenmodalitäten (Texte, Bilder, Musik) jeweils ein dominanter Objektbezug zuordnen lasse (Stöckl, 2016, S. 13). Text funktioniere dabei überwiegend symbolisch, da hier die Zeichen arbiträr den Referenzobjekten zugeordnet seien (ebd.). Bilder wiesen hingegen einen mehrheitlich ikonischen Objektbezug auf, da die Zeichen hier den Objekten ähnlich seien (ebd.). Ausgehend von diesem Unterschied wiesen Text und Bild auch unterschiedliche Ausdruckspotentiale auf. So könne mit den willkürlichen Zeichen der Sprache (Text und gesprochene Sprache) zwar prinzipiell die ganze Vielfalt realer wie fiktiver Wahrnehmungen und Denkwelten dargestellt werden, die Sprache tue sich aber etwa schwer – so Stöckl – mit der Schilderung räumlicher Objektanordnung und physischer Details wie auch mit

der Beschreibung komplexer Sinneswahrnehmungen (Geschmack, Geruch oder auch Klang) (ebd. S. 14). Demgegenüber nehme sich das Ausdruckspotential von Bildern zunächst eingeschränkt aus, da Bilder im Prinzip nur Sichtbares darstellen könnten, die semantische Stärke von Bildern liege aber darin, dass der Merkmalsreichtum der dargestellten Objekte zu einem Bedeutungsüberschuss führe, d. h. in ihrem graphischen Reichtum ermöglichen Bilder informatives Explorieren wie auch konnotative Bedeutungen und emotionale Anmutungen (ebd.). Aufgrund dieses spezifischen semantischen Potentials von Bildern eignet sich das im Erhebungsprozess eingesetzte Wimmelbild zur Anregung und Unterstützung der Versprachlichung konzeptueller, politischer Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern. Indem das Wimmelbild als Zeichen verstanden wird, übernimmt es eine Bezeichnungsfunktion (es steht für etwas anderes). Darüber hinaus kommt Zeichen aber auch eine Bedeutungsfunktion zu, womit sich das Interesse, wie Pfurtscheller schreibt, von internen Zeichenaspekten auf die Funktionen von Bildern und Sprache im kommunikativen Gefüge der Gesellschaft verschiebt (Pfurtscheller, 2019, S. 26). In den Fokus gerät damit die pragmatische Ebene des Zeichengebrauchs (ebd.). Hier knüpft die Wimmelbild-Methode an und nutzt gewissermassen die Vagheit der Aussagen von Bildern (ihre Interpretationsbedürftigkeit), um Schülerinnen und Schüler zur Bedeutungskonstruktion in einem kommunikativen Setting aufzufordern. Da sich die Zeichenbedeutung erst in der Zeichenverwendung herausbildet (Wiesing, 2005, S. 38) ist es im Sinne eines semiotischen Bildverständnisses entscheidend, die Bezeichnungsfunktion von Zeichen auf der semantischen Ebene nicht mit der Bedeutungsfunktion von Zeichen auf der pragmatischen Ebene gleichzusetzen (Lobinger, 2012, S. 59). Schelske illustriert dies am Beispiel des Bildnisses des elefantenköpfigen Gottes Ganesha. Er vermutet, dass Menschen wohl weltweit und ad hoc einen elefantenköpfigen Menschen auf dem Bild erkennen dürften. Die Bedeutung dieses ikonischen Zeichens würde allerdings in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten und aufgrund individueller Voraussetzungen anders ausgelegt (Schelske, 2003, S. 152). Hieraus folgt, dass nicht das, was ein Zeichen als Mittel bezeichnet, seine Bedeutung ausmacht, sondern wie diese Bezeichnung interpretiert werden kann (ebd.). Schelske argumentiert, dass die Bezeichnungsform des Ganesha-Bildes interkulturell wohl nahezu stabil bleibe, wohingegen dessen Bedeutungsinhalt stärker gesellschaftsgebunden ausgelegt werde. Die Bezeichnungsfunktion ikonischer Bezeichnungsformen lasse sich daher als tendenziell monosemantisch auffassen (in der Regel besteht kein Zweifel, was ikonisch bezeichnet wird), die Bedeutung eines Ikons bleibe jedoch interpretativ offen, d. h. Bilder fungierten als ikonische Polyseme und erlangten kontextabhängig, anhand gesellschaftsgebundener Theorien und individueller Praktiken,

unvorhersehbar viele Deutungen (ebd.). Die Bedeutungsgenese auf der pragmatischen Ebene eines zeichentheoretischen Bildverständnisses erweist sich damit als anschlussfähig an ein moderat-, bzw. sozial-konstruktivistisches Verständnis von Sinnbildungsprozessen. So formuliert etwa Huber:

«Da der kognitive Gesamtzustand von Beobachter zu Beobachter aufgrund einer unterschiedlichen Lerngeschichte stets differiert, treffen unspezifische Perturbationen auf ein immer anderes und unterschiedlich organisiertes Gleichgewicht, das sich dadurch auf eine unvorhersagbare Art und Weise kognitiv verändern kann. Dies ist der Grundgedanke einer systemischen Bildwissenschaft, die Qualität nicht im gegebenen Objekt, sondern in der autopoietischen Funktionsweise des Gehirns sucht. Aber man kann jetzt schon einschränkend sagen, dass ein beliebiger Beobachter nur dasjenige an möglichen Irritationen, Perturbationen und Anregungen verarbeiten kann, was aufgrund der inneren Struktur seines kognitiven Systems zum gegenwärtigen Zeitpunkt möglich ist. Damit wird die Komplexität solcher Auslösesituationen auf ein vom jeweiligen Beobachter gerade noch verstehbares Mass reduziert» (Huber, 2004, S. 140).

Hieraus wird deutlich, dass ein zeichentheoretisches Bildverständnis im Verbund mit einem konstruktivistischen Lernverständnis die zentrale Idee der Wimmelbild-Methode fundiert, welche darin besteht, mit Hilfe des Wimmelbildes «Bundesplatz» einen Erfahrungsraum zu konstituieren, innerhalb dessen Schülerinnen und Schüler ihrem Vorwissen gemäss politische Bildinhalte markieren, versprachlichen und ausdifferenzieren. Bezüglich des Prozesses des Bildverstehens hält Stöckl fest:

«Wie wir Bilder verstehen, wird nur erklärbar, wenn man die Repräsentation von Zeichenkonfigurationen im Geiste und deren Verarbeitung (Speicherung, Manipulation, Abruf) in den Blick nimmt» (Stöckl, 2016, S. 80).

Entsprechend schliesst er, dass semiotische Bildtheorien nur dann sinnvoll seien, wenn sie durch entsprechende Modellierungen der kognitiven Verarbeitung von Bildzeichen ergänzt würden (ebd.). Diesem Ansinnen kommt Schnotz mit seinem integrierten Modell des Bild- und Textverstehens nach (Schnotz, 2014). Im Sinne einer lernpsychologischen Fundierung der Wimmelbild-Methode wird dieses Modell daher im nachfolgenden Kapitel dargelegt.

3.3.2 Das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens als lernpsychologische Begründung der Wimmelbild-Methode

Ausgehend von einem zeichentheoretischen Verständnis entwickelt Schnotz ein lernpsychologisches Modell des Text- und Bildverstehens, welches an den älteren Modellen von Paivio (Paivio, 1986) und Mayer (Mayer, 2009) anknüpft und das sich an der Idee der mentalen Modelle von Johnson-Laird (Johnson-Laird, 1995) orientiert. Dieses sogenannte integrierte Modell des Text- und Bildverstehens (Schnotz, 2014) kombiniert eine kognitive Architektur (bestehend aus Langzeit- und Arbeitsgedächtnis) mit verschiedenen Sinnesmodalitäten (Sehen und Hören).

Schnotz beschreibt sein Modell als Rahmenmodell für die Analyse des Auffassungsvermögens beim Text- und Bildverstehen, weist aber dezidiert darauf hin, dass es auch als Heuristik für das Verstehen von kognitiven Prozessen genutzt werden kann, welche quasi in die «andere Richtung verlaufen» (Schnotz et al., 2011, S. 225). So könne ein Individuum spezifische Ideen im Kopf haben, ein entsprechendes mentales Modell in seinem Arbeitsgedächtnis entwerfen und diese Repräsentation dann durch das Schreiben eines Textes oder durch das Zeichnen eines Bildes externalisieren (ebd.). Folglich eignet sich das Modell sowohl für die Analyse der Zeichenrezeption als auch für diejenigen der Zeichenproduktion und es bietet sich damit als lernpsychologisches Rahmenmodell zur Analyse der Vorstellungserhebung in vorliegender Studie an. In diesem Kapitel werden zentrale Annahmen dieses Modells, wie etwa die Idee der Informationsverarbeitung in einem bildlichen und beschreibenden Kanal und die daraus abgeleiteten Instruktionsprinzipien für Lernprozesse in Bezug auf die Wimmelbild-Methode ausgeführt und vertieft erläutert.

Schnotz entwickelt das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens mit Blick auf multimediale Lernprozesse, wobei er kritisiert, dass Multimedia häufig lediglich in einer technischen Dimension betrachtet werde. Dadurch entstehe fälschlicherweise der Eindruck, Multimedia habe zwangsläufig etwas mit der Verwendung neuer Medien zu tun, wobei vergessen werde, dass Computer, Netzwerke und Displays lediglich als Zeichenträger fungierten und es lange vor diesen elektronischen Medien bereits Zeichenträger (zum Beispiel illustrierte Bücher) für multimediales Lernen gegeben habe (Schnotz, 2004, S. 56).

Multimediales Lernen lässt sich also nicht primär an bestimmten Zeichenträgern festmachen, sondern es zeigt sich in der kombinierten Verwendung verschiedener Zeichensysteme, seien es Texte, Bilder, Diagramme oder dergleichen (ebd.). Die Wimmelbild-Methode, welche auf den Einsatz von Bildern,

kurzen Texten und gesprochener Sprache setzt, kann folglich als multimediale Form der Vorstellungserhebung verstanden werden.

Schnotz zufolge ist es für den menschlichen Informationsverarbeitungsprozess und damit für das Verstehen entscheidend, wie Inhalte unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Zeichenrezeption in den jeweiligen Sinnesmodalitäten (Sehen und Hören) dargeboten und kombiniert würden (ebd.). Dabei werde der Mehrwert einer kombinierten Verwendung von Sprache und Bild bei Lernprozessen aus didaktischer Perspektive in der Regel mit dem Prinzip der Anschaulichkeit begründet, wohingegen die Psychologie diesbezüglich auf die Theorie der dualen Kodierung verweise (Schnotz, 2019, S. 179). Dieser Theorie zufolge finden sich im kognitiven System ein verbales und ein imaginales Subsystem, in denen die jeweiligen Zeichen prozessiert werden. Informationen könnten besser gespeichert und in der Folge auch besser erinnert werden, so die zentrale Idee der Theorie der dualen Kodierung, wenn sie über beide Sinneskanäle enkodiert werden (Paivio, 1986).

Dieser theoretische Ansatz wird von Mayer für seine kognitive Theorie des Multimedialernens aufgenommen (Mayer, 2014) und mit dem Einbezug des Drei-Speicher-Modells des Gedächtnisses von Atkinson und Shiffrin (Atkinson & Shiffrin, 1968) wie auch der Berücksichtigung des Modells des Arbeitsgedächtnisses von Baddeley (Baddeley & Hitch, 1974) um eine differenzierte, kognitive Architektur erweitert.

Mayers relevante Modellerweiterungen weiterführend, entwickelt Schnotz sein integriertes Modell des Text- und Bildverstehens ausgehend von einer Kritik an der Theorie der dualen Kodierung (Schnotz, 2014). So kritisiert er, dass Paivio und auch Mayer in ihren Modellen zu wenig den Umstand berücksichtigten, dass Text und Bild unterschiedliche Zeichensysteme mit jeweils eigenem Ausdruckspotential und spezifischen Nutzungseigenschaften seien. Für Schnotz ist daher die Berücksichtigung verschiedener Sinnesmodalitäten (Hören und Sehen) in einem Modell des Zeichenverstehens entscheidend, weil erst dadurch deutlich werde, dass die beiden Verarbeitungskanäle unterschiedliche Wege zum Aufbau mentaler Modelle darstellen. Dem Modell von Schnotz folgend gelangen Hörtext, aber auch Sprach- und Klangbilder über den Hörkanal ins auditive Arbeitsgedächtnis, wohingegen Lesetext und visuelle Bilder mittels des Sehkanals ins visuelle Arbeitsgedächtnis gelangen. Hör- und Lesetext werden dann als deskriptionales Zeichensystem im verbalen Kanal zu propositionalen Repräsentationen verarbeitet (Abbildung 3.2).

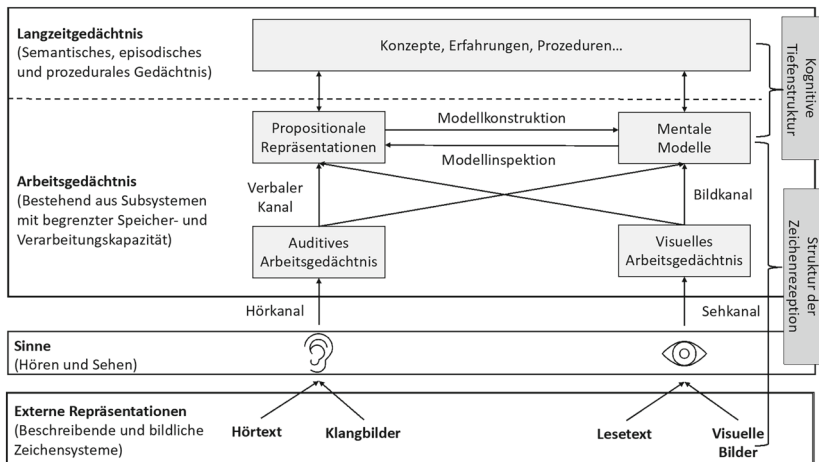


Abbildung 3.2 Das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens. (Eigene Darstellung basierend auf Schnotz, 2004, 2011, 2014 und 2019)

Unter einer Proposition wird in der kognitiven Psychologie die kleinstmögliche als wahr bzw. als falsch beurteilbare Wissenseinheit verstanden (Gruber, 2018, S. 47). So lässt sich etwa die Aussage «*Die Kinder essen einen leckeren Kuchen*» in die Proposition «*die Kinder essen einen Kuchen*» und in diejenige «*der Kuchen ist lecker*» unterteilen. Die beiden Propositionen sind somit separate Bedeutungseinheiten, die beide logisch wahr sein müssen, damit auch der komplexere Aussagesatz richtig sein kann (Zoelch et al., 2019, S. 32). Da sich dieser komplexe Aussagesatz in verschiedenen Varianten formulieren lässt, ohne dass sich am Sachverhalt etwas ändert (er lässt sich z. B. einfach umdrehen «*Der leckere Kuchen wird von den Kindern gegessen*») stehen Propositionen in der kognitiven Psychologie für die theoretische Annahme, dass nicht der exakte Wortlaut, sondern der Sachverhalt in abstrahierter Form im Gedächtnis gespeichert wird (Wentura & Frings, 2013, S. 39). Die Relationen in einer Proposition lassen sich mit Blick auf ihre bedeutungshaltigen Elemente als Netzwerk darstellen, indem zwischen Subjekten, Objekten und Prädikaten unterschieden wird (Zoelch et al., 2019, S. 32). Somit dient der ursprünglich aus der Linguistik und Philosophie übernommene Terminus Proposition in der kognitiven Psychologie zur theoretischen Beschreibung der mentalen Organisationsform von Wissen (ebd.). Zentral ist dabei die Vorstellung, dass Wissen in symbolischer Form repräsentiert wird (Wentura & Frings, 2013, S. 39). Die einzelnen Propositionen sind

miteinander durch logische Aussagen verknüpft, weswegen sie als Knoten in einem semantischen Netzwerk verstanden werden können (Collins & Loftus, 1975; Collins & Quillian, 1969).

«Essen» stellt im genannten Beispiel ein Prädikat dar, welches auf das Subjekt «Kinder» und auf das Objekt «Kuchen» verweist, wobei die Kinder und der Kuchen lediglich Symbole sind, die ihren Gehalt erst durch weitere Propositionen bekommen, welche im Wissensspeicher existieren und die durch logische Aussagen mit diesen verknüpft sind (Wentura & Frings, 2013, S. 39). Entsprechend wird der «Kuchen» in einer zweiten Proposition als lecker beschrieben. In einer weiteren Proposition könnte etwa festgelegt sein, dass Kuchen eine Süßspeise ist und nochmals in einer weiteren diesmal mit den Kindern verknüpften Proposition könnte enthalten sein, dass Kinder Süßes mögen. Hieraus wird ersichtlich, dass die Aktivierung des Vorwissens eine Organisation von Propositionen in Netzwerken ermöglicht (Zoelch et al., 2019, S. 44–45). Entsprechend beschreiben Zoelch et al. den Prozess des Textverstehens, in Übereinstimmung mit dem Modell von Schnotz und gestützt auf das Modell von van Dijk und Kintsch (Dijk & Kintsch, 1983) dahingehend, dass Lernende einem Text – unabhängig davon, ob sie ihn lesen oder hören – zunächst die wesentlichen Aussagen entnähmen, indem diese als Propositionen mental repräsentiert würden. Dabei gelinge ein vertieftes Verstehen sprachförmiger Aussagen allerdings nur, wenn Lernende ein Situationsmodell generierten, d. h. wenn eine über den Text hinausreichende Anreicherung des Textinhaltes mit Vorwissen stattfinde (Zoelch et al., 2019, S. 44). Verstehen ist folglich mehr als die bloße Aneinanderreihung von Propositionen. Moser führt diesbezüglich aus:

«Solange die Informationsverarbeitung noch nicht abgeschlossen ist, enthält das im Aufbau befindliche Textmodell noch Leerstellen. Aufgrund dieser Wissenslücken hat eine Person nun ganz spezifische Erwartungen an die weiteren Informationen, auf die nicht einfach passiv gewartet wird, sondern die aktiv gesucht werden» (Moser, 2003, S. 184).

Schnotz bezieht sich bei der Beschreibung dieses aktiven Suchprozesses und der damit einhergehenden Genese von Situationsmodellen auf die Theorie der mentalen Modelle von Johnson-Laird (Johnson-Laird, 1995). Entsprechend geht er davon aus, dass propositionale Repräsentationen als Beschreibungen in einer hypothetischen mentalen Sprache verstanden werden können, welche die konzeptuellen Ideen einer sprachlichen Aussage unabhängig vom spezifischen Wortlaut oder der Syntax eines Satzes transportieren (Schnotz et al., 2011, S. 222). Für das Verstehen sei dabei entscheidend, dass der Empfänger einer

sprachlichen Äusserung ein mentales Modell konstruiere, welches als hypothetisches, internes Quasi-Objekt, mit struktureller oder funktionaler Analogie zum repräsentierten Objekt verstanden werden könne (ebd.). Mentale Modelle beinhalten folglich die Annahme, dass Verstehen nicht ausschliesslich mittels propositionaler Repräsentationen geschieht, sondern weiterer modalitätsspezifischer Repräsentationsformen bedarf (z. B. akustische, kinästhetische, emotionale oder eben bildliche Repräsentationen).⁶ Dieser Annahme folgend lassen sich mentale Modelle als in der Regel multiple Repräsentationen verstehen, die erfahrungsbaasiert generiert werden und die zu analogen realitätsnahen Repräsentationen im Arbeitsgedächtnis führen (Zoelch et al., 2019, S. 35).

Im integrierten Modell des Text- und Bildverstehens wird menschliche Informationsverarbeitung unter Berücksichtigung zweier Sinnesmodalitäten (Sehen und Hören) dargelegt und hinsichtlich beschreibender und bildlicher Repräsentationen differenziert. Beschreibende Repräsentationen, d. h. sprachförmige Zeichen, werden dabei wie bereits erwähnt zunächst propositional repräsentiert und finden damit indirekt Eingang in die Konstruktion mentaler Modelle, wohingegen bildliche Repräsentationen des visuellen Arbeitsgedächtnisses direkt in die mentalen Modelle einfließen. Im Bildkanal vollzieht sich ein modalitätsspezifischer Prozess der analogen Strukturabbildung (Schnotz et al., 2011, S. 223), d. h. Bilder werden, wie im vorangehenden Kapitel beschrieben (siehe Abschnitt 3.3.1.3), als ikonische Zeichen verarbeitet.

Somit postuliert das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens, im Gegensatz zu klassischen Theorien der dualen Kodierung, dass sowohl beim Erfassen von Texten wie auch beim Erfassen von Bildern multiple Repräsentationen, d. h. mentale Modelle, gebildet werden (ebd.). Ausserdem wird damit deutlich, dass mentale Modelle und propositionale Repräsentationen des Sinngehalts in andauernder Interaktion miteinander stehen. Oder wie es Schnotz formuliert:

«Wenn ein mentales Modell konstruiert wurde, können Prozesse zur Überprüfung des Modells angewandt werden, die neue Informationen vom Modell ablesen. Die Ergebnisse einer solchen Überprüfung müssen explizit gemacht werden, indem sie in ein propositionales Format enkodiert werden. Dieses Format vervollkommenet somit die propositionale Repräsentation und kann durch verbale Äusserungen externalisiert

⁶ Im Zentrum der sogenannten Imagery-Debatte der 1970er und 1980er Jahre stand die Frage, ob menschliche Informationsverarbeitung ausschliesslich propositionaler Art sei, oder ob diese auch auf Basis modalitätsspezifischer Repräsentationen (z. B. visuell, taktil olfaktorisch) erfolgen könne (Engelkamp & Zimmer, 2006, S. 188). Im Laufe der Zeit hat sich in der kognitiven Psychologie die Annahme multipler Repräsentationssysteme durchgesetzt (ebd. S. 189).

werden. Somit interagieren propositionale Repräsentationen und mentale Modelle kontinuierlich über die Prozesse der Modell-Konstruktion und der Modell-Überprüfung» (Schnotz et al., 2011, S. 223–224).

Hiermit findet sich im integrierten Modell des Text- und Bildverstehens die lernpsychologische Begründung dafür, dass mentale Modelle im Zuge der Vorstellungserhebung nicht nur versprachlicht werden können, sondern dass dabei überdies die Möglichkeit besteht, durch sprachliche Impulse Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen ihre Modelle zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Damit fundiert das Modell von Schnotz die Wimmelbild-Methode in ihrer zentralen Zielsetzung, nämlich darin, Schülerinnen und Schüler mittels kognitiv-aktivierender Aufgaben zur Versprachlichung ihrer politischen Vorstellungen anzuhalten.

Vordergründig beleuchtet das Modell von Schnotz die menschliche Informationsverarbeitung auf der Prozessebene. Wesentliche Erkenntnisse zur Formulierung von Instruktionsprinzipien für multimediale Lernprozesse ergeben sich aber erst dadurch, dass diese Prozessebene mit einem MehrspeichermodeLL des Gedächtnisses unterlegt wird. Schnotz unterscheidet hierbei zwischen dem Langzeit- und dem Arbeitsgedächtnis, wobei er ersteres nicht sonderlich differenziert ausführt. So legt er lediglich dar, dass der Prozess des Bild- und Textverstehens nicht einseitig aus externen Quellen (Texte und Bilder) gespeist wird, sondern auch interner Quellen, d. h. im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissens, bedarf (Schnotz, 2014, S. 82).

Sowohl propositionale Repräsentationen als auch mentale Modelle werden im Zusammenspiel mit diesem Vorwissen konstruiert (Schnotz, 2019, S. 173). In Form einer exemplarischen, jedoch nicht abschliessenden Aufzählung differenziert Schnotz dieses gespeicherte Wissen in Erfahrungen, Begriffe und Prozeduren aus und wählt damit einen systemorientierten Zugang zum Langzeitgedächtnis (ebd.). Das Langzeitgedächtnis wird dabei als System zur Speicherung unterschiedlicher Wissensformen in verschiedenen Gedächtnissystemen verstanden, wobei sich in der Gedächtnisforschung in diesem Zusammenhang eine Unterscheidung in deklaratives und non-deklaratives Wissen etabliert hat (Buchner & Brandt, 2017, S. 405).

Im deklarativen Gedächtnis (häufig auch explizites Gedächtnis genannt) lässt sich zwischen dem episodischen Gedächtnis, in dem persönliche Erlebnisse gespeichert sind, und dem semantischen Gedächtnis unterscheiden, in dem sich das generische Wissen über die Welt findet (Gruber, 2018, S. 40–41). Das deklarative Gedächtnis umfasst damit alle bewusstseinsfähigen Inhalte, d. h. alle Informationen, die deklariert bzw. die explizit abgerufen werden können (ebd.).

Im non-deklarativen Gedächtnis finden sich demnach die Inhalte, auf die unbewusst und somit ohne Willensanstrengung zugegriffen werden kann (ebd. S. 49). Der Abruf von non-deklarativen Gedächtnisinhalten benötigt im Gegensatz zu demjenigen der deklarativen Inhalte deutlich weniger Aufmerksamkeitsressourcen, weswegen in diesem Zusammenhang häufig von impliziten Gedächtnisprozessen gesprochen wird (ebd. S. 49–50). Dem non-deklarativen Gedächtnis sind somit die klassische Konditionierung (konditionierte und unkonditionierte Stimuli bzw. Reaktionen) als auch die non-assoziativen Lernformen (Habituation und Sensitivierung) zuzuordnen (ebd. S. 50). Im Weiteren findet sich im non-deklarativen Gedächtnis auch das prozedurale Gedächtnis, in dem automatisierte Fertigkeiten und Verhaltensroutinen gespeichert sind (z. B. Velo fahren oder Schuhe binden) (ebd. S. 51–57).

Sowohl deklaratives als auch non-deklaratives Wissen fließen im Modell von Schnotz in die Konstruktion mentaler Modelle wie auch propositionaler Repräsentationen mit ein. Damit wird der Informationsverarbeitungsprozess in einer kognitiven Tiefenstruktur verankert, es zeigen sich hier aber auch die Grenzen des Modells und damit auch die Grenzen der Wimmelbild-Methode, da weder im Modell noch in der Methode implizite Gedächtnisprozesse systematisch berücksichtigt werden. Diese gelten zwar im Modell wie auch in der Methode als unbestritten relevant für Prozesse des Verstehens, sie werden jedoch nicht näher beschrieben und fungieren so lediglich als weitgehend unspezifische Hintergrundannahmen über Systeme und Prozesse in einem Langzeitgedächtnis, das sich theoretisch durch eine unbegrenzte Speicherkapazität auszeichnet (Zoelch et al., 2019, S. 30).

Im Fokus der vorliegenden Studie steht das deklarative oder eben explizite Wissen von Schülerinnen und Schülern zu Politik. Dieses semantische und episodische Wissen der Schülerinnen und Schüler gilt es im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion mit der Wimmelbild-Methode zu erheben, wobei das Modell von Schnotz aufzeigt, dass sich dieses deklarative politische Wissen nicht direkt und quasi in «roher» Form aus dem Langzeitgedächtnis extrahieren lässt. Bewusstseinsfähiges Wissen kann immer nur indirekt mitgeteilt werden, weil es zunächst im Arbeitsgedächtnis propositional repräsentiert werden muss, damit es von Schülerinnen und Schülern überhaupt versprachlicht und somit in ein externes Zeichensystem überführt werden kann. Im Weiteren sind die dergestalt geäußerten Vorstellungen insofern nicht als «roh» zu verstehen, als dass sie eben nicht nur einem individuellen Langzeitgedächtnis entspringen, sondern immer von einem Zeichenrezeptionsprozess geprägt sind, der seinerseits auf externe Repräsentationen und damit auf einen Kommunikationszusammenhang verweist.

Zentral für die Aufnahme und Wiedergabe von Wissen ist somit das Arbeitsgedächtnis, welches von Hasselhorn und Schumann-Hengsteler als kognitives System zur vorübergehenden Speicherung von Informationen beschrieben wird (Hasselhorn & Schumann-Hengsteler, 1998, S. 14). Informationen werden im Arbeitsgedächtnis im Bewusstsein gehalten und können so miteinander in Bezug gesetzt werden (Brünken et al., 2008, S. 136).

Ausgehend von Baddeley (Baddeley, 1986) unterscheidet Schnotz im Arbeitsgedächtnis vier verschiedene Subsysteme: zum einen die beiden Subsysteme, welche die Konstruktion propositionaler Repräsentationen bzw. mentaler Modelle erlauben, zum anderen das auditive und das visuelle Arbeitsgedächtnis als modalitätsspezifische Subsysteme (Schnotz, 2014, S. 80–81) (Schnotz, 2014, 80–81). Mit der Idee des Arbeitsgedächtnisses geht auch die Annahme einher, dass dieses eine beschränkte Speicher- und Informationsverarbeitungskapazität aufweise. Daran anknüpfend formuliert Schnotz – in einem kognitiv ökonomischen Sinn und in Übereinstimmung mit der Cognitive-Load-Theorie (Paas & Sweller, 2014; Sweller, 2012) – eine Reihe von Instruktionsprinzipien für multimediale Lernprozesse. Er knüpft dabei an den von Mayer beschriebenen, lernförderlichen Effekt einer Kombination von Bild und Text an (Schnotz, 2019, S. 173). Dieser sogenannte positive Multimedia-Effekt (Mayer, 2014) könne sich nur einstellen – so Schnotz – wenn Text- und Bildinformationen semantisch zusammenhängend (Prinzip der Kohärenz) und zeitlich wie räumlich benachbart dargeboten würden (Prinzip der Kontiguität) (ebd. S. 174). Werden also Kohärenz und Kontiguität bei der Aufgabeninstruktion bzw. bei der prozessdidaktischen Inszenierung von Aufgaben berücksichtigt, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer integrierten Verarbeitung von Text- und Bildinformationen im Arbeitsgedächtnis. Da dieses Arbeitsgedächtnis nun aber über beschränkte Kapazität verfügt, gilt es zu beachten, in welchen Sinnesmodalitäten die Informationen dargeboten werden. Schriftliche Texte und Bilder konkurrieren nämlich um die Kapazität des visuellen Arbeitsgedächtnisses, weil das Auge zwischen Bild und Text hin und her wandern muss. Dabei geraten entweder Bild- oder Textinformationen in den Fokus, d. h. jeweils eine der beiden Informationen ist im Arbeitsgedächtnis präsent, während die andere rasch daraus verschwindet (ebd.). Diesem sogenannten Split-Attention-Effekt lässt sich entgegenwirken, indem Informationen auf das visuelle und auditive Arbeitsgedächtnis verteilt und beispielsweise Bildinformationen mit Audiotext kombiniert werden. Inhaltliche Redundanz gilt es dabei zu vermeiden und so sind in den verschiedenen Sinnesmodalitäten zwar semantisch zusammenhängende, jedoch nicht gleichlautende Informationen anzubieten (Schnotz, 2004, S. 63–65).

Für die Wimmelbild-Methode resultiert hieraus die Erkenntnis, dass sich bei der Vorstellungserhebung ein positiver Multimedia-Effekt nur dann einstellen kann, wenn Modalitätseffekte in der prozessdidaktischen Inszenierung der Erhebungsmethode berücksichtigt werden. Dieser lernpsychologische Befund prägt in der Wimmelbild-Methode insbesondere die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen Politik konfrontiert werden. Erinnert sei in diesem Zusammenhang zunächst daran, dass in dieser Studie unter «Politik» die gesellschaftliche Aufgabe verstanden wird, mittels *Entscheidungen* das *öffentliche Zusammenleben von Menschen* in einer Gesellschaft zu regeln und gemeinsam Probleme unter Berücksichtigung des *Gemeinwohls* und der *demokratischen Ordnung* zu lösen (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 28). Dieses komplexe Politikverständnis rekurriert auf verschiedene, jedoch zusammenhängende Teilkonzepte, welche im Zuge der prozessdidaktischen Inszenierung der Wimmelbild-Methode in verschiedenen Modalitäten dargeboten werden. So wird das Konzept «*öffentliches Zusammenleben der Menschen*» in Form eines Wimmelbildes dargestellt und damit bildlich repräsentiert, während die Teilkonzepte «*Entscheiden*», «*Gemeinwohl*» und «*Demokratische Ordnung*» in beschreibender Form im Zuge der strukturierten Gruppendiskussion eingebunden sind. Unterschiedliche Informationen liegen damit kohärent in unterschiedlichen Modalitäten zeitlich und räumlich benachbart vor und können so integriert zur Konstruktion mentaler Modelle genutzt werden.

Mit der Wimmelbild-Methode wird folglich der Versuch unternommen, Öffentlichkeit als ein Merkmal der Politik nicht in beschreibender, sondern in bildlicher Form in die Vorstellungserhebung einzubringen. Mittels dieser bildlichen Repräsentationsform soll gewissermassen ein gemeinsamer Vorstellungs- bzw. Erfahrungsraum konstituiert werden, innerhalb dessen das Politische alsdann markiert, gedeutet und versprachlicht werden kann.

Das Wimmelbild als beispielhafte und detailreiche externe Repräsentation des öffentlichen Zusammenlebens wird damit zu einem zentralen Scaffold bei der Vorstellungserhebung, weil es den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet einen Teil der kognitiven Anforderungen beim Nachdenken über Politik an die Umgebung abzugeben (Schnotz et al., 2011, S. 225). Dies geschieht, indem die Schülerinnen und Schüler zunächst das Bild erschliessen, dabei politische Bildinhalte markieren und erst dann zur Versprachlichung ihrer politischen Vorstellungen übergehen. Diese sequenzierte Auseinandersetzung mit dem Wimmelbild entlastet das Arbeitsgedächtnis, da sich die Schülerinnen und Schüler nicht ständig vergegenwärtigen müssen, was unter öffentlichem Zusammenleben

der Menschen verstanden werden könnte.⁷ Diese Aspekte lassen sich nämlich auf dem Wimmelbild mit Spielfiguren markieren und damit für die Gruppendiskussion festhalten. Im Zuge der Gruppendiskussion kann dann flexibel auf diese markierten Bildinhalte Bezug genommen werden und sie lassen sich unter der Fragestellung «Was hat das mit Politik zu tun?» überprüfen, verwerfen oder auch neu deuten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens von Schnotz die Repräsentation und Verarbeitung von Zeichenkonfigurationen im Geist modelliert, indem multimediale Lernprozesse unter Einbezug einer differenzierten kognitiven Architektur beschrieben werden. Dieses Modell ergänzt damit semiotische Bildtheorien in lernpsychologischer Hinsicht und verdeutlicht, dass Wissen nicht nur propositional im Geist repräsentiert wird, sondern auch in Form mentaler Modelle.

Das integrierte Modell des Text- und Bildverstehens erweist sich damit als geeignete Heuristik für die Wimmelbild-Methode, welche darauf ausgelegt ist, politische Schülervorstellungen mittels kognitiv-aktivierender Aufgaben zu erheben. Mit den Modellannahmen und Instruktionsprinzipien von Schnotz lässt sich präziser bestimmen, was unter kognitiver Aktivierung verstanden werden kann, bzw. wie sich diese beeinflussen lässt. So gelten Schülerinnen und Schüler im Rahmen dieses lernpsychologischen Modells als kognitiv aktiviert, wenn sie in der Auseinandersetzung mit Texten und Bildern spezifische mentale Modelle konstruieren, wobei der Grad ihrer Aktivierung im Sinne der Vorstellungserhebung umso höher ausfällt, je mehr deklaratives Wissen sie für ihre Konstruktionen nutzen. Mit dem Modell von Schnotz lässt sich psychologisch begründet aufzeigen, dass sich eine gezielte Kombination von unterschiedlichen Repräsentationen (beschreibende und bildliche) positiv auf die Konstruktionsleistungen von Lernenden auswirken kann (Multimediaeffekt), sofern bei der prozessdidaktischen Inszenierung auf die beschränkte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses geachtet und der damit zusammenhängende Modalitäts-Effekt berücksichtigt wird.

⁷ Im Weiteren sieht sich auch der Forschende in der Erhebungssituation nicht herausgefordert, dass er Öffentlichkeit erklären und damit beschreiben muss.

3.3.3 Empirisch erprobtes Handlungs- und Gestaltungswissen einer methodisch geleiteten Bilderschliessung im Rahmen fachdidaktischer Vorstellungserhebung

Das fachdidaktische Forschungsverständnis der vorliegenden Studie geht davon aus, dass sich Schülerinnen- und Schülervorstellungen nicht einfach erfragen und mittels streng angewandter sozialwissenschaftlicher Methoden in die Didaktische Rekonstruktion einbringen lassen, sondern dass diese vielmehr mittels spezifisch entwickelter Aufgabenstellungen erhoben werden müssen. Ausgehend von dieser Überlegung erweist sich die Teilaufgabe der Vorstellungserhebung im Zuge der Didaktischen Rekonstruktion nicht als ausschliessliche Forschungs-, sondern mitunter auch als Entwicklungsaufgabe (Reusser, 2011, S. 32). Fachdidaktische Forschung forscht gewissermassen an und mit Lernaufgaben, sie hebt sich damit von den Methoden der empirischen Sozialwissenschaften ab und geht auch über die Zielsetzungen der reinen Lehr-Lernforschung hinaus, insofern sie nicht nur den Nachweis der Lernwirksamkeit bestimmter Design-Prinzipien erbringen will, sondern ausgehend von diesen Prinzipien versucht fachspezifische Lerngegenstände zu rekonstruieren (Prediger et al., 2013, S. 14). Reusser zufolge liefern die Kognitionswissenschaften zwar eine breite Wissensbasis zu Gelingensbedingungen, Prozessqualitäten und Wirkungen von Lehren und Lernen, daraus ergebe sich aber noch keine pädagogisch intelligible Reflexions- und Handlungstheorie für Lehrende und Lernende (Reusser, 2019, S. 130). In anderen Worten: Aus Designprinzipien, deren Lernwirksamkeit in einem allgemeinen Sinn nachgewiesen sind, lässt sich nicht direkt eine lerngegenstandsspezifische, didaktische Struktur ableiten. Dies zu bewerkstelligen ist Aufgabe fachdidaktischer Forschung und das Ziel des Modells der Didaktischen Rekonstruktion.

Werden diese Überlegungen zu Aufgaben und Zielen fachdidaktischer Forschung auf die Entwicklung einer Methode zur Vorstellungserhebung in vorliegender Studie bezogen, so gilt es zunächst festzustellen, dass sich aus lehr-lern-theoretischer, wie auch aus lernpsychologischer Perspektive zwar trefflich der Einsatz von Bildern bei der Vorstellungserhebung begründen lässt, aber damit noch keine konkrete Erhebungsmethode geschaffen ist. Hierfür braucht es zusätzlich zu den lehr-lerntheoretischen Prinzipien (kognitive Aktivierung und kognitive Strukturierung) und den lernpsychologischen Instruktionsprinzipien ein gerütteltes Mass an Erfahrungs-, bzw. an Handlungs- und Gestaltungswissen (Reusser, 2009). Diese Wissensformen fliessen in vorliegender Studie zu einem guten Teil im Zuge der Pilotierung in die Entwicklung der Wimmelbild-Methode

ein. Gewonnen werden sie in der Diskussion mit Fachdidaktikern und Fachdidaktikerinnen, in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Pilotklassen und nicht zuletzt in der Erprobung des Materials mit den Schülern und Schülerinnen (siehe Abschnitt 3.2.1).

Erfahrungs-, Handlungs- und Gestaltungswissen wird überdies auch aus einschlägiger, praxisorientierter Methodenliteratur bezogen. So gründet die Wimmelbild-Methode, wie einleitend dargelegt, ganz wesentlich auf methodischen Ideen zur Vorstellungserhebung, die dem Lehrmittel *«Das neue Sach- und Machbuch»* (Beck et al., 1996) entnommen sind. Die Gestaltung der Erhebungsmethode und insbesondere die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler mittels kognitiv-strukturierender Elemente bei der Versprachlichung ihrer Vorstellungen unterstützt werden, ist ferner geleitet von Ideen und Empfehlungen, welche aus dem Werk *«Lernen in Erfahrungsräumen: Ein Praxismodell für den Sachunterricht»* (Heck et al., 2009) stammen.

Für die Entwicklung einer Methode zur Vorstellungserhebung wird in dieser Studie nebst dem bereits genannten und eher allgemeinen methodischen Handlungs- und Gestaltungswissen auch spezifisches Handlungs- und Gestaltungswissen zum Umgang mit Bildern benötigt. Dieses spezifische Wissen findet sich eher weniger in sachunterrichtlicher Methodenliteratur. Nach Martschinke präsentiert sich der Sachunterricht nämlich als Schulfach, welches zwar eine bis auf Comenius zurückreichende Tradition der Bildverwendung aufweise und in dem oft Bilder eingesetzt würden (etwa in Schulbüchern, Tafelbildern, Arbeitsheften, etc.), es sei aber auch ein Fach, in dem der Einsatz von Bildern häufig methodisch wenig reflektiert erfolge und in dem es an einer eigentlichen *«Lesekultur für Bilder»* mangle (Martschinke, 2015).

Während die kognitiv unterstützende Funktion von Bildern beim Aufbau konzeptuellen Wissens in der Sachunterrichtsdidaktik unbestritten sei und insbesondere selbstgenerierte Bilder als *«Denkwerkzeuge»* der Lernenden gälten (Hardy et al., 2004), werde das Potential von Bildern, so die Kritik von Martschinke, im real stattfindenden Sachunterricht längst nicht ausgeschöpft (Martschinke, 2015, S. 504). In Anlehnung an Weidenmann führt sie aus, dass Bilder nur dann ihr lernwirksames Potential entfalten könnten, wenn Schülerinnen und Schüler über die Kompetenzen verfügten die *«Kodes»* eines Bildes zu lesen und wenn im Unterrichtsgeschehen ein lediglich *«flüchtiger Blick»* auf Bilder vermieden würde (ebd. S. 503).

Diesem Ansinnen kommt der schulische Kunstunterricht nach, denn im Gegensatz zum Sachunterricht steht in diesem die Befähigung zum Lesen von Bildern bzw. der Aufbau einer *«visual literacy»* im Zentrum der Bemühungen. Bering legt dar, dass die wesentliche Bildungsaufgabe des Kunstunterrichts in der

Vermittlung von Bildkompetenzen an Schülerinnen und Schüler bestehe. Darin eingeschlossen sei auch die Zielsetzung, Schülerinnen und Schüler zu befähigen in angemessener Weise über Bilder sprechen zu können (Bering et al., 2013, S. 132).

Im Fokus der Kunstdidaktik steht nach Bering folglich das methodische Evozieren von «Betrachtersubjektivitäten» (ebd. S. 149) und damit, in Anlehnung an Murch und Woodworth, Prozesse der Perzeptbildung (Murch & Woodworth, 1978). Bering führt aus, dass derlei Prozesse im Unterricht in der Regel durch die Lehrperson mittels verbaler Impulse initiiert würden (z. B. fragend: «Was fühlst du oder woran denkst du, wenn du das Bild betrachtest?», wobei Schülerinnen und Schüler hernach ihre Perzepte in unterschiedlichen Formen dokumentierten (schriftlich und/oder bildnerisch) (Bering et al., 2013, S. 151).

Methodisch betrachtet werden durch dieses Vorgehen innerliche Perzepte in Form eines äusserlichen Zeichensystems dokumentiert. Sie können in dieser Form intersubjektiv geteilt werden und stehen so einer Auseinandersetzung im Unterrichtsgeschehen offen. Implizit wird damit an den Sozialen Konstruktivismus von Berger und Luckmann angeknüpft (Berger & Luckmann, 1977), d. h. an die Idee, dass eine internalisierte subjektive Wirklichkeit mittels eines Zeichensystems zur intersubjektiven Erfahrung werden kann (Gerstenmaier & Mandl, 1995, S. 871). Durch die methodische Kombination der Zeichensysteme Sprache und Bild wird im Kunstunterricht folglich ein intersubjektiver Erfahrungsraum geschaffen, welcher es erlaubt, mit der grundlegenden und prinzipiell nicht auflösbaren Problematik umzugehen, dass die im Fokus des Bildungsinteresses stehenden Schülerinnen- und Schülerperzepte keiner direkten Beobachtung zugänglich sind. Im methodischen Prozess der produktiven Bilderschliessung werden im Kunstunterricht, so Bering, die evozierten und wort- oder bildsprachlich dokumentierten «Subjektivitäten» zum Ausgangspunkt eines weiterführenden analytischen und interpretatorischen Vorgehens (Bering et al., 2013, S. 149). In offen gestalteten Lernsituationen wird die Sinnbildung an und mit einem Bild kommunikativ ausgehandelt, wobei sich die Perzepte oder eben mentalen Modelle der Schülerinnen und Schüler sprachförmig zeigen.

Es bietet sich an, dieses auf Fremdverstehen ausgerichtete und externe Repräsentationen vergleichende Vorgehen auf den Forschungskontext der vorliegenden Studie zu übertragen. So geht die Didaktische Rekonstruktion, wie grundsätzlich jeder rekonstruktive, bzw. vergleichende sozialwissenschaftliche Ansatz, davon aus, dass der Mensch allen feststellbaren Unterschieden zum Trotz immer und überall derselbe sei (Straub, 1999, S. 34). Die methodologische Prämisse besteht folglich in der Annahme einer universalen *Conditio Humana* (ebd.) und unterstellt damit, dass alle Menschen grundsätzlich über dieselbe psychische Ausstattung

verfügen (ebd. 49). Diese Annahme ermöglicht es erst, dass eine Rekonstruktion innerer Sinnbildungsprozesse ausgehend von beobachteten Handlungen, bzw. ausgehend von der Analyse externer Zeichensysteme zum sinnvollen Unterfangen werden kann.

In dieser Studie wird die Annahme einer grundsätzlichen Analogie menschlichen Denkens anhand des integrierten Modells des Text- und Bildverstehens mit Blick auf kognitive Informationserarbeitung explizit dargelegt (siehe Abschnitt 3.3.2). Offen bleibt dabei aber die Frage, wie sich nun Objektivität im Prozess des Fremdverstehens, bzw. wie sich eine Unabhängigkeit des Beobachtens vom individuellen Bewusstsein sichern lässt (Giest, 2019, S. 23). Giest führt aus, die Lösung dieses Objektivitätsproblems könne nicht darin bestehen den Einfluss der Subjektivität des Beobachtenden oder des Beobachtungsobjekts durch eine entsprechende Methodenkonstruktion möglichst auszuschalten, sondern es gelte vielmehr, aus der Not, dass ein Beobachtender nicht objektiv beobachten könne, eine Tugend zu machen und die Beobachtung entsprechend als Kooperations- und Kommunikationsform aufzufassen wie auch zu gestalten (ebd.). Entsprechend regt er an, eine Forschungssituation zu kreieren, die nicht auf Variablenkontrolle, sondern auf einen Prozess der Neukonstruktion eines interaktiv ausgehandelten Konzepts ausgerichtet sei (ebd. S. 25–26). Dieser Idee wird im Kunstunterricht gefolgt, wenn Schülerinnen und Schüler zusammen mit der Lehrperson in der Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Gegenstand (z. B. einem Bild) ihre Perzepte versprachlichen und dabei kooperativ ausdifferenzieren. Die Wimmelbild-Methode verfolgt eine ähnliche Idee – sie zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler zusammen mit dem Forschenden und in der Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Gegenstand – dem Wimmelbild – interaktiv ein Konzept von Politik konstruieren.

Schoppe merkt an, dass sich die Erschließung von Bildgehalten im methodisch geleiteten Kunstunterricht in einem schrittweisen und wechselseitigen Prozess von Eigenkonstruktion einerseits sowie anreichernder oder auch infrage stellender Impulse andererseits vollziehe (Schoppe, 2017, S. 31). Im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik könne die Auseinandersetzung mit einem Bild ohnehin nicht mehr streng analytisch und linear verlaufen, führte Schoppe weiter aus, sondern sie finde vielmehr ausgehend von den Interessen, Vorerfahrungen und Fragen der Lernenden statt. Entsprechend komme insbesondere der einleitenden Phase einer Bilderschließung eine besondere Rolle zu, da hier Lernenden genügend Zeit und Raum gegeben werden müsse, damit sie die «Fülle» eines Bildes in strukturierter Weise wahrnehmen können (ebd. S. 32). Im Sinne einer differenzierten Bildbeschreibung gelte es den Lernenden zu ermöglichen,

so Schoppe, dass diese ihre eigenen Vorerfahrungen im Zusammenhang mit den vom Bild ausgelösten Ersteindrücken abrufen und sortieren könnten (ebd.).

Ausgehend von diesen Überlegungen zielen kunstdidaktisch ausgerichtete Methoden der produktiven Bilderschliessung in der Regel darauf ab, den «*flüchtigen Blick*» auf Bilder zu vermeiden, indem die Bildwahrnehmung der Lernenden durch gezielte Instruktionen und Aufgabenstellungen verlangsamt wird (Weidenmann, 2008). Schoppe erachtet dabei den Einsatz von Versatzstücken etablierter bildanalytischer Verfahrensweisen als gewinnbringend für die Erschliessung von Bildern, bzw. für die Interpretation von Bildgehalten im schulischen Unterricht. Implizit verweist er damit auf das mehrstufige Verfahren des Kunsthistorikers Panofsky, dem Hamann bescheinigt, es sei weithin und in vielen unterschiedlichen Disziplinen zu einem Königsweg der Bildanalyse nobilitiert worden (Hamann, 2007, S. 78; Panofsky, 1978).

Panofskys bildanalytische Methode lässt sich, einer Beschreibung Müllers folgend, dahingehend zusammenfassen, dass in dieser zwei methodische Niveaus – einerseits das ikonografische, andererseits das ikonologische – unterschieden werden (M. G. Müller, 2011, S. 29). Dabei stelle die ikonografische Analyse die Voraussetzung für die Interpretationsleistungen dar, welche im Zuge der ikonologischen Analyse erbracht würden (ebd.). Entsprechend könne die Ikonografie als deskriptives Verfahren bezeichnet werden, wohingegen die Ikonologie ein interpretatives Verfahren sei, welches über die vergleichende Deskription hinausgehe und eine Vielzahl unterschiedlicher Quellen kritisch beleuchte, miteinander in Bezug setze und in einer abschliessenden Interpretation zusammenführe (ebd.). Müller folgert entsprechend, dass das Ziel der ikonografischen Analyse nach Panofsky in der systematischen Erfassung und Kategorisierung von Bildmotiven bestünde (ebd.). Die ikonologische Interpretation würde hingegen auf die Erfassung der Bedeutungsdimension der bezeichneten Bildmotive abzielen (ebd. S. 30). Viele kunstdidaktische Methoden folgen diesem Muster, sie beginnen Bildanalysen mit deskriptiv angelegten, ikonografischen Verfahren und schliessen mit ikonologisch ausgerichteten Deutungen der Bilder. Wohlfeil modifizierte Panofskys Modell für die Geschichtswissenschaften und entwickelte daraus einen Ansatz für die Interpretation historischer Bildquellen (Wohlfeil, 1986), der wiederum von Pandel für einen geschichtsdidaktisch motivierten Umgang mit Bildern im Unterricht aufgenommen wurde (Pandel, 2004). In kritischer Würdigung des Panofsky-Wohlfeil-Modells formuliert Pandel ein mehrstufiges Modell der Bildinterpretation, welches mit der Erfassung des sogenannten Erscheinungssinns von Bildern beginnt. Diesbezüglich führt er aus:

«Interpretation arbeitet sich zwar an den visuellen Elementen des Bildes ab, der Interpretationsvorgang vollzieht sich aber im Medium der Sprache. Die Bildelemente von Mimik, Gestik, Posen, Linien, Farben und Formen sowie Relationen müssen benannt werden» (Pandel, 2004, S. 178).

Pandel fordert damit einen deskriptiven Verfahrensschritt ein, der aus seiner Sicht in Alltagssprache zu erfolgen habe (ebd.). Dieser erste Schritt stellt, analog zu Panofsky, die Grundlage für weiterführende und dabei sprachförmige Bildinterpretationen dar. In ähnlicher Weise argumentiert auch der Geschichtsdidaktiker Hamann, indem er fordert, dass zuerst ikonische Merkmale eines Bildes in ihrer präkontextuellen semantischen Dimension benannt werden müssten, bevor sie zur Interpretation herangezogen werden könnten (Hamann, 2007, S. 84).

Panofskys ikonografisch-ikonologische Methode sowie die daraus abgeleitete und didaktisch gewendete Unterscheidung deskriptiver und deutender Arbeitsschritte lassen sich mit der theoretischen Unterscheidung einer semantischen Bezeichnungsebene und einer pragmatischen Bedeutungsebene von Zeichen in der Semiotik assoziieren (siehe Abschnitt 3.3.1.3). Folglich machen sich sowohl die kunstdidaktisch ausgerichteten Methoden der produktiven Bilderschliessung wie auch Pandels und Hamanns methodische Ansätze einer Bildinterpretation im Geschichtsunterricht die interpretative Offenheit von Bildern zu eigen und koppeln ihre Methoden daran, dass Bilder als ikonische Polyseme fungieren und ihre Bedeutungen kontextabhängig anhand gesellschaftsgebundener Theorien und individueller Praktiken erlangen (Schelske, 2003, S. 157). Ihr methodisches Skript sieht entsprechend vor, dass Bildelemente zunächst benannt und somit versprachlicht werden, damit sie anschliessend im sprachförmigen und interaktiven Interpretationsprozess genutzt werden können. Diesem Skript folgt ebenfalls die Wimmelbild-Methode. Ihre einföhrenden Sequenzen zielen darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler geleitet von Suchaufträgen das Wimmelbild aufmerksam mustern (z. B. *«Sucht die versteckten Bären!»* oder *«Sucht alle Fahrzeuge»*, siehe dazu 3.2.2). Anschliessend markieren sie mit Spielfiguren alle Bildmotive, die aus ihrer Sicht einen politischen Bezug aufweisen. Bevor die einzelnen Schülerinnen und Schüler damit beginnen diese politischen Bezüge zu erläutern, werden sie durch den Forschenden angehalten, zunächst das gewählte Bildmotiv zu beschreiben (*«Bitte beschreibe uns, was du siehst!»*).

In der Erprobung der Wimmelbild-Methode hat sich deutlich gezeigt, dass dieser eingeforderte deskriptive Arbeitsschritt die Schülerinnen und Schüler in ihren Erläuterungen der politischen Bezüge wesentlich unterstützt. Als fruchtbar erwies sich dabei auch die Strategie, erneut auf diese deskriptive Ebene zu

wechseln, sobald die Schülerinnen und Schüler bei ihren interpretativen Erläuterungen ins Stocken geraten. Indem sie erneut zu Beschreibungen aufgefordert werden, wird das Ausdruckspotential des Wimmelbildes genutzt, die detailreichen Bildmotive werden benannt und können so in die kooperative Konstruktion der Politikkonzepte im Zuge der Gruppendiskussion einfließen. Damit folgt die Wimmelbild-Methode nicht der tendenziell linear ausgerichteten Bildanalyse von Panofsky, indem zunächst ausschliesslich deskriptiv und erst danach interpretativ vorgegangen wird, sondern sie wechselt bewusst zwischen diesen beiden Ebenen hin und her, um die Schülerinnen und Schüler gezielt bei der Versprachlichung ihrer politischen Vorstellungen zu unterstützen.

Der wiederholte Wechsel zwischen Deskription und Interpretation drängt sich methodisch auch auf, weil ein Wimmelbild aufgrund seiner Komplexität als Ganzes kaum zu erfassen ist (Abschnitt 3.3.1.2). Die vielen, nebeneinanderstehenden Situationen und Szenen wollen eine jede für sich erfasst, beschrieben und gedeutet werden. Diese Charakteristik des Wimmelbildes ermöglicht es, dass Schülerinnen und Schüler Aspekte, Szenen und Situationen des öffentlichen Lebens auf dem Wimmelbild sammeln und unter dem Gesichtspunkt ordnen, ob und inwiefern diese etwas mit Politik zu tun haben (siehe Abschnitt 3.2.2). Solch kategoriale Zuordnungen zu Konzepten nehmen Schülerinnen und Schüler vor, so Sander, sobald sie Objekte, Prozesse oder Zusammenhänge erkennen würden (Sander, 2010a, S. 52). Mit Kategorien werden folglich Phänomene geordnet und benannt; mit Konzepten werden diese erklärt, damit sie verstanden werden können (ebd. S. 52).

Im Sinne eines Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die Wimmelbild-Methode durch das empirisch erprobte Handlungs- und Gestaltungswissen des schulischen Kunstunterrichts in didaktischer Hinsicht eine Grundierung erfährt, indem sie methodisch auf eine Unterscheidung deskriptiver und deutender Arbeitsschritte setzt. Die instruktional initiierten, deskriptiven Momente der Bilderschliessung wirken systematisch auf eine «Wahrnehmungsverlangsamung» hin und damit dem «flüchtigen Blick» der Bildwahrnehmung entgegen, was sich produktiv auf den Interpretationsprozess auswirken kann und damit potenziell die Konstruktionen von Politikkonzepten in der Gruppendiskussion unterstützt.

Ferner nutzt die Wimmelbild-Methode ein lose an Panofsky orientiertes Bildinterpretationsverständnis, das methodisch auf interaktive Versprachlichung von Sinnbildungsprozessen ausgerichtet wird, um produktiv mit den methodologischen Problemen umzugehen, dass sich Sinnbildungsprozesse nicht direkt beobachten lassen und dass überdies jeglicher Beobachtung die Subjektivität des Beobachtenden bereits eingeschrieben ist.

3.4 Fazit: Fachdidaktische Forschung in einem interdisziplinären Denkhorizont

Dezidiert fachdidaktische Forschung operiert in einem interdisziplinären Denkhorizont und sieht sich deswegen leicht dem Vorwurf des Methodeneklektizismus ausgesetzt. In dieser Studie wird die Auffassung vertreten, dass fachdidaktische Forschung diesem Vorwurf nicht entgeht, indem sie sich rigide einer bestimmten Methode verschreibt. Als junge Disziplin und Forschungsrichtung ist sie vielmehr dazu aufgefordert, umfassend ihre Methodologie und die darauf aufbauenden forschungsmethodischen Ausformungen darzulegen. Dies wird in diesem Kapitel mit Blick auf die empirischen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der Erhebung von Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Politik im Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion unternommen.

Entsprechend wurde hierfür die Wimmelbild-Methode als dezidiert empirisch-fachdidaktische Methode zur Vorstellungserhebung entwickelt (Abschnitt 3.1). Konkret entstand die Wimmelbild-Methode in einem aufwändigen Entwicklungsprozess im Zuge der Pilotphase dieser Studie. Fachdidaktikerinnen und -didaktiker, Lehrpersonen und selbstverständlich Schülerinnen und Schüler waren an diesem iterativen Prozess beteiligt und steuerten ihr Forschungs-, Erfahrungs-, Handlungs- und Gestaltungswissen bei (Abschnitt 3.2 und 3.3.3).

Da im Zentrum der Wimmelbild-Methode eine Auseinandersetzung mit einem Wimmelbild steht, wurden in diesem Kapitel zunächst schrittweise die Eigenheiten des Wimmelbild-Formates herausgearbeitet und die Erhebungsmethode in der semiotischen Bildtheorie fundiert (Abschnitt 3.3.1). In dieser Studie getroffene Annahmen über die Art und Weise der Verarbeitung von Informationen im menschlichen Geist wurden alsdann ausgehend von einem semiotischen Bildverständnis anhand des integrierten Modells des Text- und Bildverstehens dargelegt (Abschnitt 3.3.2). Schliesslich wurden kunstdidaktische Ansätze der produktiven Bilderschliessung und geschichtsdidaktische Ansätze der Bildinterpretation genutzt, um innerhalb der Wimmelbild-Methode einen bewussten und mehrfach stattfindenden Wechsel zwischen einer deskriptiven und einer deutenden Analyseebene zu etablieren (Abschnitt 3.3.3). Damit wurde die Wimmelbild-Methode umfassend erläutert und transparent dargelegt, wie die Äusserungen von Schülerinnen und Schüler zu Politik in dieser Studie zustande kommen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Datenerhebung und -auswertung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

4

4.1 Gruppendiskussion als Methode der Datenerhebung

Im vorangehenden Kapitel wird die Wimmelbild-Methode umfassend didaktisch erläutert und lehr-lerntheoretisch reflektiert. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive lässt sich diese Methode als fokussierte Gruppendiskussion charakterisieren. Gruppendiskussionen können grundsätzlich als geplante Diskussionen definiert werden, welche darauf abzielen, Einstellungen zu einem bestimmten durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen und freundlichen Atmosphäre zu erheben (Vogl, 2014, S. 581). Entsprechend handelt es sich um eine Erhebungsmethode, welche Daten durch Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt (Lamnek, 2005, S. 27). Kennzeichnend für die Gruppendiskussion ist dabei der Umstand, dass die Diskurse zwischen Forschenden und Teilnehmenden einerseits sowie zwischen den Teilnehmenden andererseits miteinander verschränkt sind (ebd.). Entsprechend weisen Gruppendiskussionen im Unterschied zu Einzelinterviews einige Vorteile auf, insofern Meinungen von Diskutanten in Gruppendiskussionen eher alltägliche Kommunikationsmuster aufweisen und sich überdies Äusserungen in der Gruppe validieren lassen (Pape, 2006, S. 91).

In der Regel werden Gruppendiskussionen durch einen Stimulus in Gang gesetzt, welcher den Diskussionen einen spezifischen Fokus verleiht (Heinzel, 2012, S. 105). In vorliegender Studie stellt das Wimmelbild – wie in vorangehendem Kapitel ausgeführt – diesen Stimulus dar. Ausgehend von diesem begleitet und unterstützt der Moderierende die Versprachlichung konzeptueller Deutung von Politik und politischen Konflikten.

Heinzel bezeichnet Gruppendiskussionen als eigentlichen „Königsweg“ der Befragung, wenn es darum gehe, Meinungen, Perspektiven und kollektive Orientierungen von Kindern zu rekonstruieren (Heinzel, 2012, S. 113). Im Anschluss an Heinzel können diesbezüglich folgende Argumente geltend gemacht werden:

- In Gruppendiskussionen überwiegen Schülerinnen und Schüler zahlenmässig. Entsprechend steht in der Erhebungssituation zumindest das Mehrheitsverhältnis der generationenbedingten Dominanz eines erwachsenen Moderators gegenüber.
- In Gruppendiskussionen können Schülerinnen und Schüler ihr Erleben in ihrer Sprache thematisieren. Dabei können sie sich gegenseitig anregen und sich Anknüpfungspunkte für eigenes Erinnern liefern.
- Wenn die Diskussion angemessen moderiert wird und sich die Diskussionsleitung als „Assistent“ der Schülerinnen und Schüler versteht, dann verliert die Forschungssituation tendenziell ihre Fremdheit. Die so entstehende Alltagsnähe kann entscheidend zum Abbau von Ängsten beitragen.
- In vielen Grundschulen nehmen Kreisgespräche einen festen Platz ein. Schülerinnen und Schüler, die über Erfahrungen mit Kreisgesprächen verfügen, haben meistens gelernt im Plenum zu sprechen und wissen um Grundregeln dieser Kommunikationsform. Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrumente können so an etablierte Praktiken anschliessen.

Selbstverständlich ist auch die Methode der Gruppendiskussion nicht vor Problemen gefeit. Sogenannte «Schweiger» oder «dominante Meinungsführer» können durchaus die Diskussionen erschweren oder stören. Insgesamt überzeugt die Methode jedoch dadurch, dass sie an der Alltags- bzw. Schulpraxis anknüpft. Billmann-Mahecha und Gebhard geben hierbei zu bedenken, dass das Anknüpfen nur dann gelinge, wenn Realgruppen untersucht würden, also Gruppen, die zumindest partiell einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund teilen, wie z. B. Freundschafts- und Freizeitgruppen oder auch Klassenkameraden. Dabei stelle sich ökologische Validität der Untersuchung jedoch erst ein, so die beiden Autoren, wenn Teilnehmende einer Gruppendiskussion den thematisch gesetzten Gesprächsimpuls als relevant und bedeutsam annehmen würden (Billmann-Mahecha & Gebhard, 2014, S. 151). Diesem Gedanken wird in vorliegender Studie gefolgt, indem ein Wimmelbild als ikonische Repräsentationsform polysemantisch, jedoch gleichsam fokussierend die Gruppendiskussionen initiiert.

4.2 Datenerhebung und Gewinnung des Samples

Die Erhebung der Schülerinnen- und Schülervorstellungen fand kontextbewahrend im ökologischen Milieu der Schule mit Realgruppen aus dem jeweiligen Klassenverband statt (K. Lange, 2011, S. 127). Über das Partnerschulnetzwerk der Pädagogischen Hochschule Bern wurden per E-Mail zunächst Schulleiterinnen und Schulleiter kontaktiert. In groben Zügen wurden diese über die Zielsetzungen des Dissertationsprojekts informiert und darum gebeten, ihre Lehrpersonen der 5. und 6. Klassen für eine Projektmitarbeit zu gewinnen. Interessierte Lehrpersonen meldeten sich alsdann direkt beim Forschenden und entschieden sich nach einem Telefongespräch, in dem sie näher über Umfang und Art der Mitarbeit informiert wurden, für oder gegen eine Teilnahme. Insgesamt fünf Lehrpersonen erklärten sich so bereit, mit ihren Klassen an der Vorstellungserhebung teilzunehmen. Eine Lehrperson zog ihre Teilnahme wegen eines Stellenwechsels kurzfristig zurück, weswegen vier Klassen von vier verschiedenen Schulen aus unterschiedlichen Orten für die Erhebung übrigblieben.

Diese vier Schulen befinden sich alle im Berner Mittel- und Seeland, wobei zwei Schulen (Schule C und D) im Agglomerationsgürtel grösserer Städte liegen und die anderen beiden (A und B) in Kleinstädten.

Alle beteiligten Lehrpersonen erhielten vom Forschenden einen kurzen Brief, in dem das Forschungsvorhaben in generellen Zügen erläutert und eine Studienteilnahme in anonymisierter Form zugesichert wird. Diesen Brief stellten die Lehrpersonen zusammen mit einem Einwilligungsförmular den Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler zu. Sie sammelten dann auch die Formulare wieder ein. In allen vier Klassen stimmten rund drei Viertel aller Erziehungsberechtigten einer Teilnahme ihrer Kinder an der Erhebung zu.

Die vier beteiligten Lehrpersonen organisierten jeweils einen Raum für die Gruppendiskussionen im Schulhaus, so dass die Erhebung während der üblichen Unterrichtszeiten stattfinden konnte. Die Gruppen für die Diskussionen wurden durch die Lehrpersonen erstellt, dabei waren sie durch den Forschenden lediglich angewiesen, Gruppen von drei bis maximal fünf Personen zu bilden und darauf zu achten, dass die beteiligten Schülerinnen und Schüler gut miteinander klarkommen.

Verteilt über alle vier Klassen (bei den Klassen der Schulen A und C handelt es sich um Klassen im 5. Schuljahr, bei der Klasse der Schule D handelt es sich um eine 6. Klasse und bei der Klasse der Schule B um eine Mehrjahrgangsklasse 4. bis 6. Schuljahr) resultierten hieraus 21 Gruppen mit insgesamt 66 Schülerinnen und Schüler. Sämtliche Gruppendiskussionen wurden im Zeitraum November

2019 bis Januar 2020 geführt, wobei die einzelnen Gruppendiskussionen rund 30 bis 45 Minuten lang dauerten.

Im Frühjahr 2020 war es aufgrund der Covid-19 Pandemie zunächst nicht opportun und wegen verschiedener behördlicher Restriktionen dann auch gar nicht mehr möglich Erhebungen in Schulen durchzuführen. Aus diesem Grund wurde der Plan aufgegeben, verspätet eingetroffene Absichtserklärungen zur Studienteilnahme von Lehrpersonen zu berücksichtigen und weitere Erhebungen durchzuführen. Die geplanten Gruppendiskussionen an den vier beteiligten Schulen (A, B, C und D) konnten jedoch alle im November und Dezember 2019 sowie im Januar 2020 durchgeführt werden, wobei die Gruppen wegen krankheitsbedingten Ausfällen von einzelnen Schülerinnen und Schülern teilweise kurzfristig neu zusammengesetzt werden mussten. So nahmen insgesamt 29 Schüler und 37 Schülerinnen an den Gruppendiskussionen teil.

Nach den Gruppendiskussionen vermerkten alle Schülerinnen und Schüler schriftlich, welches ihre Familiensprachen sind. Zur Antwort standen die Kategorien «Deutsch», «Gemischt» oder «Andere». Die Schülerinnen und Schüler wählten «Deutsch», wenn sie in der Familie ausschliesslich Deutsch sprechen. Sie wurden instruiert «Gemischt» zu wählen, wenn sie in der Familie nebst Deutsch noch eine oder mehrere andere Sprachen sprechen. Sie wählten «Andere», wenn sie in der Familie nicht auf Deutsch miteinander kommunizieren. Ausgehend von den Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler lässt sich festhalten, dass 55 % der befragten Schülerinnen und Schüler zuhause deutsch sprechen. 27 % der befragten Schülerinnen und Schüler sprechen in der Familie neben deutsch noch eine oder mehrere weitere Sprachen und 18 % unterhalten sich in ihrer Familie nicht auf Deutsch.

Ebenfalls nach der Erhebung gaben die Schülerinnen und Schüler an, ob sie an Politik grundsätzlich interessiert sind oder nicht. Dabei vermerkte lediglich eine Schülerin (gerundet 2 %), sie sei nicht an Politik interessiert. Eine weitere Schülerin kreuzte keine der vier Antwortkategorien an. 9 % der befragten Schülerinnen und Schüler beschieden, sie seien wenig interessiert, 63 % beschrieben sich als interessiert und 24 % gaben an, sie seien stark an Politik interessiert.

Dieses hier beschriebene Gesamtsample wurde im Verlauf des Interpretationsprozesses reduziert. Diesbezüglich gilt es anzumerken, dass sich das Sampling in vorliegender qualitativer Studie am Prinzip der Varianzmaximierung orientiert und darauf abzielt, eine möglichst heterogene und somit informative Gruppe von Schülerinnen und Schüler für die Untersuchung zu gewinnen. Anvisierte wird folglich eine maximale Kontrastierung in relevanten Merkmalen.

Da in der Schweiz eine schulische Leistungsselektion erst am Ende des 6. Schuljahres erfolgt, darf dem beschriebenen Sample begründet unterstellt werden, dass dieses hinsichtlich des Merkmals «schulische Leistung» als heterogen einzuschätzen ist. Gemessen an den unterschiedlichen räumlichen Typologien bzw. den Siedlungsstrukturen der Einzugsgebiete der vier Schulen und gestützt auf die Einschätzungen der Klassenlehrpersonen darf das Sample auch hinsichtlich weiterer soziodemografischer Merkmale als kontrastreich eingeschätzt werden. Tabelle 4.1 vermittelt einen Überblick über das Sample der gesamten Erhebung sowie der Merkmale der im Zuge der Interpretation reduzierten Teilsamples.

Die Reduktion des Samples erfolgt nicht etwa deduktiv entlang der Merkmale «Geschlecht», «Familiensprache» oder «Interesse an Politik», welche sich aus der dargestellten Tabelle ableiten lassen, sondern sie erfolgt induktiv im interpretativen Verständnis der Dokumentarischen Methode (siehe Abschnitt 4.3). Entsprechend wurden zunächst sämtliche einundzwanzig Gruppendiskussionen durch den Forschenden und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Bern transkribiert. Anschliessend wurden diese Transkripte sequenziell gegliedert und mit einem Stichwortregister versehen. Zur näheren Erläuterung dieses interpretativen Schrittes sei an dieser Stelle auf das nachfolgende Kapitel verwiesen. Im Zusammenhang mit der Gewinnung des Samples gilt es aber hier darauf hinzuweisen, dass das Stichwortregister leitend bei der induktiven Auswahl der Diskussionssequenzen für die Interpretation war.

So dokumentierte sich im Stichwortregister sehr rasch, dass sich die Schulklasse aus dem Schulhaus B – entgegen der Instruktion des Forschenden – unmittelbar vor der Erhebung intensiv mit dem politischen System der Schweiz auseinandergesetzt hatte. In einem anderen Forschungszusammenhang wäre ein Kontrast zwischen Schülerinnen und Schülern mit und solchen ohne schulische politische Bildung eine vielversprechende Ausgangslage, in vorliegender Studie läuft dieser Kontrast jedoch dem Forschungsinteresse entgegen, weswegen die fünf Gruppendiskussionen aus der Schule B aus dem Sample ausgeschieden wurden. Das Sample reduzierte sich so auf 51 Schülerinnen und Schüler aus drei unterschiedlichen Schulklassen und umfasst insgesamt noch 16 Gruppendiskussionen.

Tabelle 4.1 Darstellung von Gesamt- und Teilsample der Vorstellungserhebung

Tabellarische Darstellung von Gesamt- und Teilsample Erhebungszeitraum der 21 Gruppendiskussionen: November 2019 bis Januar 2020										
	Geschlecht		Familiensprache D = Deutsch / G = Gemischt A = Andere			Interesse an Politik N = Nicht interessiert / W = Wenig interessiert I = Interessiert / S = Stark interessiert / K = Keine Angabe				
	M	W	D	G	A	N	W	I	S	K
Gesamtsample N = 66 4 Schulen 21 Gruppen	29	37	36	18	12	1	6	42	16	1
	44 %	56 %	55 %	27 %	18 %	2 %	9 %	63 %	24 %	2 %
Teilsample: Erweiterter empirischer Horizont der Rekonstruktion N = 51 / 3 Schulen 16 Gruppen	24	27	25	16	10	1	4	31	14	1
	47 %	53 %	49 %	31 %	20 %	2 %	8 %	61 %	27 %	2 %
Teilsample: Engerer empirischer Horizont der Rekonstruktion N = 28 / 3 Schulen 8 Gruppen	14	14	11	12	5	0	1	16	10	1
	50 %	50 %	39 %	43 %	18 %	0 %	4 %	57 %	36 %	4 %

Während die fünf Gruppendiskussionen der Schule B fortan nicht mehr betrachtet wurden, bildeten die 16 übrigen Gruppen den grösseren empirischen Horizont bei der Rekonstruktion von politischen Schülerinnen- und Schülervorstellungen. Ausgehend vom Stichwortregister und mit Blick auf das Forschungsinteresse wurden zunächst einschlägige Diskussionssequenzen markiert und in

formulierenden und reflektierenden Interpretationsschritten mit weiteren Sequenzen verglichen. Angelehnt an die Idee des theoretischen Samplings kann dieses Vorgehen als Prozess der Datenauswahl beschrieben werden, welcher auf Theoriegenerierung abzielt (B. G. Glaser & Strauss, 2008, S. 53). Während der Forschende einzelne Sequenzen analysiert, entscheidet er sich dabei für weitere Sequenzen, welche zur Interpretation und Rekonstruktion hinzugezogen werden, wobei dieser Prozess der Auswahl durch eine im Entstehen begriffene Theorie kontrolliert wird (ebd.).

Rückblickend auf diesen interpretativen Prozess zeigt sich, dass insgesamt acht Gruppendiskussionen in den engeren empirischen Horizont der Studie rücken. Diese acht Gruppendiskussionen, deren Transkripte in aufbereiteter Form im Anhang dieser Studie zu finden sind, werden im rekonstruktiven Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt. Längere und kürzere Sequenzen dieser acht Gruppendiskussionen bilden den Ausgangspunkt für die formulierenden und reflektierenden Interpretationsschritte.

Werden diese acht Gruppendiskussionen als Teilsample mit dem Grundsampl dieser Studie verglichen, so zeigt sich, dass sich dieses Teilsample hinsichtlich der Merkmale «Geschlecht», «Familiensprache» und «Interesse an Politik» nicht grundsätzlich vom Grundsampl unterscheidet. Während im Grundsampl etwas mehr Schülerinnen als Schüler vertreten sind, zeichnet sich das Teilsampl dadurch aus, dass dieses gleichviele Schülerinnen und Schüler umfasst. Der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit Familiensprache Deutsch sinkt im Vergleich zur Gesamterhebung von 55 % auf 39 % und der Anteil von Schülerinnen und Schüler, welche bekunden, sie würden sich stark für Politik interessieren steigt im Teilsampl von 27 % auf 36 %.

Zur präziseren Beschreibung der acht Gruppendiskussionen des Teilsamples sei an dieser Stelle auf die Tabelle 4.2 verwiesen. Aus dieser Tabelle lässt sich entnehmen, dass zum Zeitpunkt der Erhebung sieben Schülerinnen und Schüler in der 6. Klasse und einundzwanzig Schülerinnen und Schüler in der fünften Klasse waren. Das Teilsampl umfasst dabei je drei Gruppendiskussionen in den beiden fünften Klassen (Schule A und C) und zwei Gruppendiskussionen in der sechsten Klasse (Schule D). Das Teilsampl umfasst sowohl geschlechtergetrennte als auch geschlechtergemischte Gruppen. Während keine Gruppe einzig aus Schülerinnen und Schüler mit Familiensprache Deutsch bestand, findet sich mit der Gruppe C_HE3 eine Gruppe, in der keine Schülerin nur Deutsch als Familiensprache

angibt. Hinsichtlich des politischen Interesses können die Gruppen A_HE6 und C_HE4 als moderat interessiert beschrieben werden, wohingegen die Gruppen A_HE2, C_HE3 und insbesondere D_HE3 als überdurchschnittlich interessiert gelten können.

Das hier benannte Teilsample wird im Sinne der Forschungstransparenz und der Nachvollziehbarkeit in der nachfolgenden Tabelle gesondert ausgewiesen, weil es den engeren empirischen Horizont markiert, der zur Rekonstruktion der politischen Schülerinnen- und Schülervorstellungen herangezogen wird. Zu betonen gilt es hierbei, dass aufgrund der explorativen Ausrichtung der vorliegenden Studie das theoretische Vokabular nicht bereits vor der Datenauswertung vorlag, sondern sich mit Blick auf die Theoriegenerierung im Zuge des ständigen Vergleichens der Daten erst entwickelte (B. G. Glaser & Strauss, 2008, S. 107). So wurden ausgehend vom Stichwortregister erste Sequenzen interpretiert und mit Kategorien verbunden. Vergleichend wurden alsdann weitere Sequenzen hinzugezogen, die mit bereits bestehenden Kategorien in Beziehung gebracht werden konnten oder neue Kategorien generierten. Indem unterschiedliche Kategorien in verdichtete und generalisierte Kategorien integriert wurden, bildete sich zusehends die Theorie heraus (ebd. S. 115). Diese Theoriebildung fand ihren Abschluss, sobald sich zum jeweiligen Gegenstandsbereich keine neuen Erkenntnisse finden liessen und sich somit einzelne Kategorien oder Aspekte der Theorie in Anlehnung an das Verständnis der Grounded Theory als theoretisch gesättigt erwiesen (ebd. S. 117). Zur theoretischen Sättigung der rekonstruierten Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Politik und politischen Konflikten bedurfte es in vorliegender Studie nicht sämtlicher sechzehn Gruppendiskussionen, hierfür reichten die acht Gruppendiskussionen aus, welche in [Tabelle 4.2](#) beschreibend aufgeführt sind.

Tabelle 4.2 Darstellung des Samples des engeren empirischen Horizonts der Rekonstruktion

Tabellarische Darstellung des Samples des engeren empirischen Horizonts der Rekonstruktion. Erhebungszeitraum: November 2019 bis Januar 2020														
Schule		Alias	Jahrgang	Geschl.		Familiensprache D = Deutsch / G = gemischt A = Andere			Interesse an Politik N = Nicht interessiert / W = Wenig interessiert I = interessiert/ S = Stark interessiert/ K = Keine Angabe					
Schule Klassenstufe.	Grp.			M	W	D	G	A	N	W	I	S	K	
Schule A/ 5. Klasse	A_HE2	Leander	2009	X		X					X			
		Angela	2009		X		X						X	
		Sandra	2008		X		X						X	
	A_HE3	Priska	2007		X		X					X		
		Marc	2008	X		X						X		
		Leo	2008	X		X							X	
	A_HE6	Adriano	2008	X				X				X		
		Andrea	2008			X						X		
		Joris	2009	X		X						X		
		Francis	2008	X				X				X		
Verteilung			–	6	4	5	4	1	0	0	7	3	0	
(Fortsetzung)														

(Fortsetzung)

Tabelle 4.2 (Fortsetzung)

Tabellarische Darstellung des Samples des engeren empirischen Horizonts der Rekonstruktion. Erhebungszeitraum: November 2019 bis Januar 2020

Schule	Alias	Jahrgang	Geschl.	Familiensprache D = Deutsch / G = gemischt A = Andere			Interesse an Politik N = Nicht interessiert / W = Wenig interessiert I = interessiert/ S = Stark interessiert/ K = Keine Angabe						
Schule C/ 5. Klasse	C_HE1	Reto	2008	X		X					X		
		Loris	2008	X			X					X	
		Janis	2008	X		X							X
		Abdullah	2007	X				X				X	
	C_HE3	Dana	2008		X								X
		Lara	2009		X		X					X	
		Nuria	2009		X			X					X
		Rana	2008		X			X					X
	C_HE4	Carla	2009		X			X				X	
		Alessia	2009		X		X				X		
		Micaela	2008		X			X				X	
Verteilung		–	4	7	3	6	2	0	1	6	3	1	

(Fortsetzung)

(Fortsetzung)

Tabelle 4.2 (Fortsetzung)

Tabellarische Darstellung des Samples des engeren empirischen Horizonts der Rekonstruktion. Erhebungszeitraum: November 2019 bis Januar 2020													
Schule		Alias	Jahrgang	Geschl.		Familiensprache D = Deutsch / G = gemischt A = Andere			Interesse an Politik N = Nicht interessiert / W = Wenig interessiert I = interessiert/ S = Stark interessiert/ K = Keine Angabe				
Schule D/ 6. Klasse	D_HE2	Claudio	2008	X		X					X		
		Dario	2008	X				X			X		
		Fabio	2007	X		X				X			
	D_HE3	Mohammed	2008	X				X			X		
		Clo�	2007		X						X		
		Jasmine	2007		X						X		
		Ella	2007		X		X				X		
Verteilung		-	-	4	3	3	2	2	0	0	3	4	0
Absolute Verteilung (N = 28)		-	-	14	14	11	12	5	0	1	16	10	1
Prozentualer Anteil (%)		-	-	50	50	39	43	18	0	4	57	36	4

4.3 Methodische Konstitution und Auswertung der Daten

4.3.1 Datenkonstitution

Sämtliche 21 Gruppendiskussionen wurden durch den Forschenden moderiert. Die einzelnen Gruppendiskussionen fanden jeweils in einem Arbeitsraum des betreffenden Schulhauses statt und wurden mit einem einfachen Diktiergerät aufgezeichnet. Anschliessend wurden die digitalen Audiodateien mit Hilfe des Programms MAXQDA transkribiert und interpretativ ausgewertet. Dabei unterstützte eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Bern den Forschenden beim Transkribieren.

Jeder Gruppe wird im Prozess der Datenkonstitution ein Code zugeteilt. Die Buchstaben A, B, C und D stehen dabei für die vier unterschiedlichen Standorte der beteiligten Schulen. Mit dem Kürzel «HE», welches für «Haupterhebung» steht, werden die Gruppendiskussionen von den Gruppendiskussionen im Zuge der Pilotierung der Methode unterschieden. Schliesslich werden die einzelnen Gruppen nummeriert.¹

Zur Anonymisierung der Schülerinnen und Schüler werden deren Namen durch Pseudonyme ersetzt, wobei darauf geachtet wird Pseudonyme aus einem ähnlichen Sprach- und Kulturkreis wie die Ursprungsnamen zu verwenden. Für die Verschriftlichung der Gruppendiskussionen werden einige wenige Transkriptionsregeln beachtet (Tabelle 4.3):

Tabelle 4.3 Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln	
Politik/	Sprechende werden unterbrochen.
Der/ also	Satz wird unterbrochen, bzw. Sprechende setzen neu an.
(0.2)	Pausen in Sekunden
#, ##, ###	Eine neue Person beginnt zu sprechen. Die Aussagen überlappen sich.
(alle lachen)	Handlungsbeschreibung
(...)	Unverständlich

Während sich in sprachanalytischen Zusammenhängen das Forschungsinteresse auf ein Höchstmass an erzielbarer Genauigkeit bei der Verschriftlichung

¹ Beispiel: C_HE3 steht für Schulstandort C, Haupterhebung, Gruppe 3.

mündlicher Aussagen richte, so Flick, sei dieser Anspruch in anderweitigen Zusammenhängen kritisch zu prüfen (Flick, 2016, S. 379). Falls zu detailveressen transkribiert werde, dann schleiche sich gemäss Flick ein naturwissenschaftliches Ideal der Messgenauigkeit in die Sozialwissenschaften ein (ebd.). Entsprechend empfiehlt Flick, nur so viel und nur so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert. Dies lasse sich, gemäss Flick, einerseits forschungsökonomisch begründen, andererseits sei es aber auch methodisch angezeigt, da Aussage und Sinn des Transkribierten in der Differenziertheit der Transkription und der daraus resultierenden Unübersichtlichkeit von erstellten Protokollen verstellt werden könnten (ebd. S. 380).

Um dieser Unübersichtlichkeit entgegenzuwirken, wird in der vorliegenden Studie nur mit wenigen Transkriptionsregeln gearbeitet und überdies werden sämtlich Transkripte mit einem Stichwortregister versehen. Hierfür werden die Transkripte in thematische Sequenzen unterteilt und beschriftet. Eine erste Unterscheidung von Passagen erfolgt danach, welche Motive des Wimmelbildes von Schülerinnen und Schülern gewählt und zur Diskussion gestellt werden. Anschliessend werden die Transkripte auch in thematische Passagen unterteilt, d. h. es wird danach unterschieden, was in den einzelnen Abschnitten besprochen wird. Schliesslich werden alle diejenigen Sequenzen markiert und mit Stichworten versehen, welche durch den Moderierenden mittels Impulskarten eingeleitet werden.

Insgesamt resultiert durch diesen interpretativen, strukturierenden Auswertungsschritt ein Register, welches erlaubt diejenigen Passagen zu identifizieren, welche von Belang für die Forschungsfrage sind. Bevor diese betreffenden Passagen jedoch einer formulierenden und reflektierenden Interpretation in der Logik der dokumentarischen Methode unterzogen werden, sind sie sprachlich behutsam aufzubereiten. Im Bewusstsein sei hierbei, dass im Prozess der Datenkonstitution gesprochener Text in verschriftlichten Text überführt wird. Gesprochenes wird damit konserviert, hierdurch aber gleichsam auch bereits interpretiert.

Sämtliche Gruppendiskussionen wurden in Standardsprache geführt, welche sich hinsichtlich des Vokabulars, der Syntax, der Morphologie und der Phonetik erheblich von schweizerdeutschen Dialekten unterscheidet. Die Diglossie, d. h. die deutliche funktionale Unterscheidung zwischen einer alltäglichen, gesprochenen Sprache einerseits und einer Schriftsprache andererseits, fordert sowohl die befragten Schülerinnen und Schüler als auch den Moderierenden heraus, was sich deutlich in den Transkripten niederschlägt. Da der Forschende vorwiegend lesend und schreibend in Standardsprache interpretiert, ist es dem inhaltlichen Verstehen nicht zuträglich, wenn in den Transkripten hoch- und höchstalemannische Flexionen und Syntax zu detailliert berücksichtigt werden. Die Lösung für

die sprachliche Aufbereitung der zu interpretierenden Sequenzen lautet daher, möglichst nahe am gesprochenen Text zu bleiben, dabei aber Flexionen und sehr zurückhaltend auch die syntaktische Struktur an die geschriebene Sprache anzugleichen, um die inhaltliche Interpretation nicht zu verstellen.

Die dergestalt sprachlich aufbereiteten Passagen werden anschliessen im vergleichend angelegten Verfahren der dokumentarischen Methode interpretiert, welches im nachfolgenden Kapitel erläutert wird.

4.3.2 Dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode wird in den 1980er-Jahren von Ralf Bohnsack als Methode zur Analyse verbaler Daten ausgearbeitet. Hauptsächlich basiert sie auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims, der in den 1920er-Jahren eine soziologische Theorie der Kultur entwickelt (Asbrand & Martens, 2018, S. 12). Dabei setzt Mannheim hinsichtlich der Frage nach der methodischen Erkennbarkeit von Kultur kritisierend bei der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung an, welche aus seiner Sicht utopisch orientiert danach trachte, eine überzeitlich gültige Begriffsebene zu schaffen, in der alle darin vorkommenden Begriffe eindeutig definiert würden (Mannheim, 1980, S. 217). Diesem naturwissenschaftlichen Streben nach quantifizierenden, allgemeingültigen Begriffen hält Mannheim die nominalistische Einsicht entgegen, dass Begriffe auch als Namen für Dinge verwendet werden können, insofern sie Dinge hinsichtlich ihrer einmaligen Beziehung zu uns und zu unserer Gemeinschaft bezeichnen (ebd. S. 218). Mannheims Ansatz ist folglich die Idee eines perspektivischen Weltzugangs eingeschrieben. Diese Idee führt er am Beispiel der Landschaft aus, welche sich nach Mannheim nur perspektivisch erfassen lasse, da sie verschwinde, sobald die Perspektive verschwinde (ebd. S. 212). Diese phänomenologisch anmutende Einsicht entwickelt Mannheim in einem Gedankenexperiment weiter, indem er sie in eine interaktionistische Face-to-Face Situation überträgt und dahingehend modelliert, dass in dieser Situation keiner den anderen so erkennen könne, wie dieser hypothetisch, d. h. an sich sein mag. Jeder erkenne vom anderen nur so viel, wie dieser in die gemeinsame Beziehung eingehe, in ihr existiere und sich darin entfalte (ebd. S. 213). Auch uns selbst könnten wir nur in existenziellen Beziehungen zu anderen erkennen, führt Mannheim weiter aus. Dies verdeutlicht, dass Mannheim soziale Existenz als Vorbedingung der Selbsterkenntnis versteht (ebd.).

Somit ist die hier beschriebene Erkenntnisweise im Verständnis von Mannheim existenziell fundiert, da es sich um ein Erkennen auf Grund verwandter

Ausgangspunkte handelt (ebd.). Für diese Art von Erkenntnis übernimmt Mannheim aus der Sinnesphysiologie seiner Zeit die Bezeichnung des «konjunktiven Erkennens» (ebd. S. 211). Aus diesem konjunktiven Erkennen resultiert nach Mannheim eine spezifische Wissensform, die keine allgemeine, sondern lediglich eine konjunktive Gültigkeit besitze, da dieses Wissen nur für diejenigen gälte, welche in eine bestimmte existenzielle Verbundenheit eingeweiht seien bzw. diejenigen die daran teilhaben würden (ebd. S. 213).

Durch Sprache, so Mannheim, könne der konjunktive Erfahrungsraum über die Face-to-Face Situation hinaus erweitert werden, da die Sprache Artikulation und Fixierung in den konjunktiven Erfahrungsfluss bringe oder wie es Mannheim ausdrückt: «*Sie (Anm. die Sprache) hebt gemeinsam erlebte Strecken ab, fixiert sie und bannt das Allfließen – sie kann darin sogar so weit gehen, dass sie gemeinsam Erfahrenes stereotypisiert*» (ebd. S. 222).

Jene spezifische Form der Stereotypisierung ziele dabei nicht – wie etwa die naturwissenschaftliche Begriffsbildung – auf die Schaffung von Allgemeinbegriffen, die ein zu Bezeichnendes aus dem jeweiligen Erfahrungsraum herauszuheben versuchten, sondern sie streife lediglich das Momentane und Einmalige der Erfahrungen ab, während die Bezogenheit auf den Erfahrungsraum erhalten bleibe (ebd.).

Konjunktive Erfahrungsräume im Sinne von Mannheim lassen sich folglich, so Nentwig-Gesemann, als objektiv-geistige Strukturzusammenhänge verstehen, welche Akteure auf Grundlage von Face-to-Face-Interaktionen oder auf gesellschaftlicher Ebene in Form strukturidentischer Erlebnisschichtung miteinander verbinden (Nentwig-Gesemann, 2018, S. 131). Hieraus folge, so Nentwig-Gesemann weiter, dass sich im Medium geteilter und habitualisierter Praktiken homologe bzw. kongruente handlungsleitende Orientierungen entwickeln, die ein gegenseitiges Verstehen im Modus des Selbstverständlichen ermöglichen (ebd.). Mannheim erläutert dieses selbstverständliche Verstehen am Beispiel der antiken, griechischen Polis, in der man nicht durch reflexive Begriffsbildung existiere, sondern dadurch, dass man in jenen geistigen Beziehungen stehe, welche die Polis-Existenz ausmachen würden (Mannheim, 1980, S. 248).

An dieser Idee der konjunktiven Erfahrungsräume knüpft nun explizit Bohnsack an, indem er Mannheims Unterscheidung eines kommunikativ-generalisierten Wissens einerseits und eines konjunktiven Wissens andererseits zum Gegenstand und zur empirischen Grundlage der dokumentarischen Methode macht (Bohnsack, 2018). Bohnsack argumentiert, dass Mannheims Wissenssoziologie eine Beobachterperspektive eröffne, welche einen objektivistischen Anspruch auf privilegierten Zugang zur Realität durch den Beobachtenden zurückweise und dabei das Wissen der Akteure als empirische Basis der Analyse

auffasse. So bilde das konjunktive Wissen der Akteure einen Strukturzusammenhang, welcher als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln der Akteure orientiere und präge. Da diese Struktur bei den Akteuren wissensmässig repräsentiert sei, handle es sich um ein Wissen, über das Akteure verfügten. Entsprechend würden sozialwissenschaftlich Interpretierende im Sinne der Wissenssoziologie von Karl Mannheim nicht davon ausgehen, dass sie mehr wüssten als die Akteurinnen und Akteure, sondern sie gingen vielmehr davon aus, dass letztere selbst nicht wüssten, was sie eigentlich alles wissen (Bohnsack et al., 2013, S. 11–12). Eine solche Analyseeinstellung, so Bohnsack et al., setze eine veränderte Fragestellung voraus, welche dem Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure sei, hin zur Frage lenke, wie diese gesellschaftliche Realität in der Praxis hergestellt werde (ebd.). Ausgehend von dieser Grundlegung konzeptualisiert Bohnsack die dokumentarische Methode dahingehend, dass er zwischen einem ersten Schritt in Form einer formulierenden und einem zweiten Schritt in Form einer reflektierenden Interpretation unterscheidet. Entsprechend führt Bohnsack aus:

«Im ersten Schritt geht es darum, das, was (wörtlich) mitgeteilt, was also thematisch wird, zusammenfassend zu formulieren und auf dieser Grundlage von dem zu unterscheiden, wie ein Thema, d.h. in welchem Rahmen es behandelt wird. Dieser im Zuge der reflektierenden Interpretation rekonstruierte Orientierungsrahmen einer Gruppe oder eines Individuums ist im Zusammenhang mit dem konjunktiven Erfahrungsraum der zentrale Gegenstand der dokumentarischen Methode» (Bohnsack, 2018, S. 57).

Im Sinne eines vergleichend angelegten Interpretationsverständnis betont Bohnsack, dass der komparativen Analyse von Anfang an eine zentrale Bedeutung zukomme, insofern sich ein Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont anderer Gruppen in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiere (Bohnsack, 1997, S. 499). Indem Bohnsack fast ausschliesslich auf diese empirisch fundierten Vergleichshorizonte für die komparative Interpretation setze, möchte er verhindern, so Kölbl, dass Interpreten subsumptionslogisch verfahren, indem sie durch Bezüge auf theoretische Vergleichshorizonte die Eigenart untersuchter Erfahrungsräume destruierten und so durch die «Brille der Theorie» nur noch sehen würden, was sie sehen wollten (Kölbl, 2004, S. 219). Bezüglich dieser Befürchtung fügt Kölbl relativierend an, dass zwar eine jede Interpretationshilfe den unvoreingenommenen Blick auf empirische Phänomene verstellen könne, zugleich müsse aber auch bedacht werden, dass ohne diese Hilfen nichts «gesehen» werden könne und das empirische Material entsprechend «dunkel» bleibe (ebd.).

Auf Grund der politikdidaktischen Ausrichtung der vorliegenden Studie ist politische Theorie als Vergleichshorizont zwingend einzubeziehen, weswegen die dokumentarische Methode im Forschungsrahmen der didaktischen Rekonstruktion entsprechend zu adaptieren ist. Beibehalten wird dabei Bohnsacks methodische Zweiteilung in eine formulierende und eine reflektierende Interpretation, wobei in der reflektierenden Interpretation neben empirischen, auch politiktheoretische und didaktische Vergleichshorizonte eingesetzt werden. Der didaktische Vergleichshorizont wird in vorangehendem Kapitel 3 umfassend dargelegt. Die politiktheoretischen Vergleichshorizonte werden im rekonstruktiven Teil dieser Arbeit, d. h. im Zusammenhang mit politischem Protest (Abschnitt 5.1), mit Wahlen und Abstimmungen (Abschnitt 5.2) sowie demokratischer Herrschaft und Staatlichkeit (Abschnitt 5.3) ausgeführt und beschrieben.

Wie in Abschnitt 4.3.1 erläutert, setzt der Interpretationsprozess bereits mit der Datenkonstitution ein. Daran anschliessend werden induktiv ausgewählte Diskussionssequenzen entlang der beiden Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode bearbeitet. Diese Interpretationsschritte lassen sich im Zusammenhang der vorliegenden Studie wie folgt beschreiben:

1. **Die formulierende Interpretation:** In diesem Teilschritt verbleibt die Interpretation im Bereich des immanenten Sinngehaltes der Gruppendiskussionen, ohne dabei die Geltungsansprüche der Schülerinnen- und Schüleräusserungen (etwa bezgl. Wahrheits- oder Realitätsgehalt) zu validieren (Bohnsack, 2014, S. 136). Die Interpretation bewegt sich somit im Orientierungsrahmen der jeweiligen Gruppen, wobei dieser Rahmen nicht zum Gegenstand theoretischer Explikation wird (ebd.). Die Interpretation zielt darauf ab, angesprochene Themen stichwortartig zu bezeichnen und forschungsrelevante Sequenzen paraphrasierend zusammenzufassen. Entsprechend werden die einzelnen Transkripte zunächst in Gänze betrachtet und dabei in Ober- und Unterthemen gegliedert. Kurze ergänzende Memos begleiten diesen strukturierenden Prozess. Daran anschliessend werden erste relevante Sequenzen paraphrasiert, um mögliche Verständnisprobleme zu identifizieren. Wie Straub ausführt, trägt die formulierende Interpretation dem Umstand Rechnung, dass Interpretierende mit Mitteln, die nur speziell ihnen verfügbar sind, das Andere als Anderes betrachten müssen (Straub, 1999, S. 31). Dieses Spannungsverhältnis, in dem sich Interpretierende bewegen, um das Andere mit dem Eigenen zu vermitteln und dabei Erkenntnisse zu artikulieren, lasse sich, so Straub, nicht auflösen, sondern es sei vielmehr methodisch zu explizieren (ebd.). Dies geschieht in

der formulierenden Interpretation, welche dadurch einer methodischen Kontrolle interpretativer Forschung dient und in dieser Weise die Grundlage für die reflektierende Interpretation bereitet (Mathis, 2015, S. 99).

2. **Die reflektierende Interpretation:** Dieser Interpretationsschritt zielt darauf ab, die Art und Weise wie einzelne Themen in den jeweiligen Sequenzen diskutiert werden reflektierend zu interpretieren und dabei Deutungsmuster der Schülerinnen und Schüler zu rekonstruieren (Bohnsack, 2014, S. 137). Sequenziell, fallvergleichend und zirkulär werden dabei Wissensbestände, bzw. die mentalen Modelle der Schülerinnen und Schüler rekonstruiert. Da jede Interpretation als subjektgebundene semantische Operation in einem Akt der Vermittlung von Eigenem und Fremdem das zu Interpretierende mitkonstituiert, so Straub, sei darauf zu achten, dass methodische Interpretationen Differentes auf explizite, transparente und nachvollziehbare Weise vermitteln und dabei Verschiedenes relationieren, ohne den Vorgang diskursiver Konstruktion von Alterität zu verschweigen (Straub, 1999, S. 53). Aus diesem Grund werden die jeweiligen Deutungsmuster und mentalen Modelle in den Abschnitten [5.1.2](#) «Protest aus Schülerinnen- und Schülerperspektive», [5.2.2](#) «Wahlen und Abstimmungen aus Schülerinnen- und Schülerperspektive» sowie [5.3.2](#) «Herrschaft und Staatlichkeit aus Schülerinnen- und Schülerperspektive» mit expliziten Verweisen auf empirische, didaktische und politiktheoretische Vergleichshorizonte rekonstruiert, wobei der Rekonstruktionsprozess im Sinne der geforderten Transparenz argumentativ dargelegt wird.

Das Ziel des hier dargestellten methodischen Verfahrens besteht darin, einen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler zu finden, um dadurch ihre politischen Vorstellungen rekonstruieren zu können. Folglich geht es darum, politische Vorstellungen, welche die Schülerinnen und Schüler in einem Modus des selbstverständlichen gegenseitigen Verstehens äußern, durch ein interpretatives Verfahren zu explizieren und in generalisierender Weise zu beschreiben. Entsprechend endet das Interpretationsverfahren nicht mit der reflektierenden Interpretation, sondern erst im Zuge der didaktischen Strukturierung, d. h. mit der Rekonstruktion von Denkfiguren, welche die politischen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in verdichteter und generalisierter Weise beschreiben, damit aus dem konjunktiven Erfahrungsraum herausheben und relationierend in einem didaktischen Rahmen verorten (siehe Kapitel 6).

4.3.3 Gütekriterien

Qualitative Forschungsmethoden stehen nicht mehr unter dem gleichen Rechtfertigungsdruck wie in den 1960er und 1970er-Jahren, als sie sich gegenüber den hypothesenprüfenden Verfahren der Sozialwissenschaften positionieren mussten (Przyborski, 2018, S. 107). Im Unterschied zu den nomothetischen Sozialwissenschaften mit ihren klassischen Gütekriterien der Objektivität, der Validität und der Reliabilität verfügen die qualitativen, auf Verstehen ausgerichteten Sozialwissenschaften über kein einheitliches Set an weithin geteilten Gütekriterien. Gleichwohl muss sich auch qualitative Methodologie um entsprechende Kriterien bemühen, welche kontextbezogen Qualität für die Zuverlässigkeit der Datenerhebung und -auswahl sowie für die Gültigkeit der Aussagen bestimmen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 21).

Basierend auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims diskutiert Bohnsack die Standards nicht-standardisierter Forschung und schlägt dabei vor, diese Standards aus der Analyse alltäglicher Kommunikation zu entwickeln und mit Kriterien der Gültigkeit und Zuverlässigkeit qualitativer Forschung zu verknüpfen (Flick, 2014, S. 416–417). In Anlehnung an Bohnsack sind folgende Gütekriterien leitend für die vorliegende Studie:

- **Die Validität oder auch Gültigkeit** eines empirischen Verfahrens ist in einem qualitativen Sinn dadurch gekennzeichnet, ob und inwieweit wissenschaftliche Konstruktionen dem empirischen Sachverhalt, d. h. dem Phänomen, auf das sich das Forschungsinteresse richtet, angemessen sind (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 22). Im Forschungsprozess gilt es dabei Sinnstrukturen der Beforschten zu rekonstruieren, wobei wissenschaftliche Konstruktionen als angemessen und gültig erachtet werden können, wenn es ihnen gelingt diesen Sinn adäquat zu rekonstruieren (ebd.). Qualitative Methoden sind folglich valide, wenn sie an Common-Sense-Konstruktionen der Untersuchten anknüpfen und entsprechend auf alltäglichen Strukturen der Verständigung aufbauen (ebd. S. 24). Geleitet durch ein so verstandenes Kriterium der Validität werden in vorliegender Arbeit Schülerinnen- und Schülervorstellungen entlang des interpretativen Zwischschritts der dokumentarischen Methode rekonstruiert. Sie werden überdies transparent ausgewiesen, da die Validität qualitativer Forschung auch in entscheidender Weise davon abhängt, inwiefern es Forschenden gelingt, den Forschungsprozess nachvollziehbar darzustellen sowie Forschungsinteressen und theoretische Prämissen zu plausibilisieren (Kölbl, 2004, S. 224).

- **Die Reliabilität oder Zuverlässigkeit** von Methoden bezeichnet im Rahmen standardisierter Verfahren die Möglichkeit der exakten Reproduzierbarkeit einer empirischen Untersuchung, wohingegen qualitative Methoden Reliabilität durch den Nachweis von Reproduktionsgesetzlichkeit in herausgearbeiteten Strukturen sichern (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 24–26). Für die Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen in vorliegenden Arbeit wird daher in komparativer Weise nach wiederkehrenden und identischen Strukturen gesucht. Lassen sich solche Strukturen über die verschiedenen Fälle hinweg und jenseits je konkreter Themen oder Beispiele finden, kann die Rekonstruktion als reliabel betrachtet werden (ebd.). Zuverlässigkeit lässt sich überdies dadurch gewährleisten, dass das methodische Vorgehen – wie in Kapitel 3 dargelegt – reflektiert und expliziert wird, um Schlussfolgerungen zu verdeutlichen, um sie einzuordnen und sie kritisierbar zu machen (Kölbl, 2004, S. 225).
- **Objektivität** wird in hypothesentestenden Verfahren zu erreichen versucht, indem Forschende einen Standort ausserhalb des sozialen Gefüges einnehmen, was etwa durch eine doppelblinde Anlage von Studien erfolgen soll. Im Unterschied dazu gehen bei rekonstruktiven Verfahren alle methodologischen Überlegungen von einem Standort der Untersuchenden innerhalb des sozialen Gefüges aus (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 27). Während standardisierte Verfahren die Variation von Bedeutung statistisch ausmitteln, versuchen rekonstruktive Verfahren die Träger von Bedeutung möglichst breit zu erfassen (ebd.). Es werden folglich Bedingungen geschaffen, welche es den Untersuchten ermöglichen ihre Art und Weise der sprachlichen Gestaltung zu entfalten, wobei Stimuli, Fragen oder Reaktionen der Forschenden miterfasst werden (ebd.). Um die Variation von Bedeutung in den Griff zu bekommen, wird im Anschluss an Mannheim davon ausgegangen, dass Verständigung im Modus des Selbstverständlichen bestimmten Mustern folgt. Diese Muster gilt es im Forschungsprozess zu rekonstruieren und damit intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Anders formuliert bedeutet dies, dass sich die Objektivität der Erkenntnis nicht durch eine rigide Formalisierung und Standardisierung des Erkenntnisprozesses gewährleisten lässt, da auf diesem Weg der Eigenstruktur des jeweiligen Falles nicht Rechnung getragen werden kann (Bohnsack, 2014, S. 199).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Rekonstruktiver Teil

5

Das Forschungsinteresse vorliegender Dissertation richtet sich auf Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Politik und politischen Konflikten und erhebt diese mit der Wimmelbild-Methode (Kapitel 3). Im Fokus steht folglich die Kategorie des Politikbewusstseins (Abschnitt 2.3). Wie Reinhardt ausführt, bildet diese den Kern einer politikdidaktischen Konzeption, welche die domänenspezifische Struktur der Lernenden zugleich als Ausgangs- wie auch Endpunkt politischer Lernprozesse betrachtet (V. Reinhardt, 2010, S. 4).

In Abschnitt 3.2 werden die lehr-lerntheoretischen Grundlagen der Wimmelbild-Methode dargelegt und dabei die Sequenzierung dieser Erhebungsmethode aufgezeigt. Der rekonstruktive Teil dieser Arbeit folgt nun grundsätzlich den Sequenzen der Erhebungsmethode. Das bedeutet, dass in diesem Kapitel zunächst diejenigen Schülerinnen- und Schülervorstellungen dargestellt werden, die in einem Zusammenhang mit den in den Gruppendiskussionen häufig gewählten Bildmotiven stehen. Entsprechend werden zunächst jene Vorstellungen rekonstruiert, welche sich zeigen, wenn Schülerinnen und Schüler politische Bezüge zu selbstgewählten Bildmotiven herstellen, indem sie diese Bezüge beschreiben, erläutern und in den Gruppendiskussionen argumentativ vertreten. Konzeptuelle, politische Vorstellungen werden folglich aus Schülerinnen- und Schüleräusserungen rekonstruiert, welche in der aufgabengeleiteten, potenziell kognitiv-aktivierenden Auseinandersetzung mit einem Wimmelbild anfallen.

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-50691-9_5.

Die Wimmelbild-Methode konstituiert einen kommunikativen Erfahrungsraum (Heck et al., 2009), innerhalb dessen Politisches markiert, gedeutet, versprachlicht und damit konzeptuell wie auch interaktiv konstruiert werden kann. In einer reflektierend ausgerichteten Diskussionssequenz bringt die Gruppe C_HE3 diese didaktisch begründete Forschungsimplication auf den Punkt. Eingeleitet wird diese Sequenz durch den Moderator, welcher sich bei Nuria erkundigt, ob sich ihr Verständnis von Politik im Verlauf der Gruppendiskussion verändert habe.

Moderator: *Nuria, du hast zu Beginn gesagt: „Ich weiss eigentlich gar nicht was Politik ist.“ Und jetzt?*

Nuria: *Jetzt verstehe ich, was es ist.*

Dana: *Ich hatte bis jetzt auch noch nicht so gut verstanden, was Politik ist. Aber jetzt, nach dieser ganzen Geschichte, weiss ich viel über Politik.*

Rana: *Zumindest viel mehr.*

Lara: *Ich habe zunächst geraten und auf dem Bild geschaut, was für mich Politik ist, und danach zugehört, was die anderen erzählt haben.*

Moderator: *Und jetzt?*

Dana: *Jetzt weiss ich halt viel mehr von Politik.*

Rana: *ich weiss viel mehr.*

Lara: *Ja, ich auch.*

Nuria: *Ich auch.*

Moderator: *Ok*

Nuria: *Ich habe einiges verstanden und neue Wörter gelernt.*

Moderator: *Neue Wörter gelernt, ja?*

Dana: *Ich finde es gut, dass wir diese Geschichte erzählt haben.*

Rana: *Ja*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 235–249)

Jede der vier Schülerinnen aus der Gruppe C_HE3 erklärt, dass sie nun ein besseres Verständnis von Politik habe, wobei Lara in bemerkenswerter Klarheit erläutert, wie dieses vertieftere Verständnis zustande gekommen sei. So führt sie aus, dass sie angeregt durch das Wimmelbild nach Bildmotiven gesucht habe, welche für sie einen politischen Bezug hätten. Dieser Suchprozess sei anfänglich durch Unsicherheit gekennzeichnet gewesen. So habe Lara teils geraten, welche Motive mit Politik in Bezug stünden. Sicherheit und Anregung habe sie gewonnen, indem sie zugehört habe, was die anderen Schülerinnen erzählten. Deutlich wird hierbei, dass Bild und Text kognitiv aktivierend in die ko-konstruktive Entwicklung und Versprachlichung konzeptueller Politikvorstellungen einfließen.

Während Nuria konkret darlegt, sie hätte neue Wörter gelernt, spricht Dana davon, es sei gut gewesen diese Geschichte zu erzählen, womit sie den narrativen Charakter der Vorstellungserhebung beschreibt. Narrationen verleihen Ungeordnetem Struktur und können als grundlegendes anthropologisches Muster der Formgebung bei der menschlichen Erfahrungsbildung verstanden werden (Neumann, 2005).

Nachfolgende Darstellung (Abbildung 5.1) gibt einen Überblick bezüglich der Bildmotive, welche Eingang in die acht Gruppendiskussionen finden. In der Darstellung werden nicht alle von den Schülerinnen und Schülern markierten Bildmotive aufgeführt, sondern lediglich diejenigen, auf die in den acht ausgewerteten Gruppendiskussionen explizit Bezug genommen wird. Überdies ist es denkbar und auch sehr wahrscheinlich, dass sich Schülerinnen und Schüler von Bildmotiven anregen lassen, ohne dass dies in der Diskussion zum Ausdruck kommt, bzw. ohne, dass eine Zuordnung von Bildmotiven rekonstruiert werden kann. Folglich ermöglicht die zugehörige Tabelle 5.1 zwar eine sehr grobe, jedoch durchaus aufschlussreiche Übersicht. So zeigt sich etwa, dass in allen acht Gruppendiskussionen explizit das Bildmotiv «Demonstration» gewählt wurde. Dieses Motiv ist auf dem Wimmelbild zusammen mit den Bildmotiven «Polizei» sowie «Reporterin und Kameramann» als Situation arrangiert, in der politischer Protest dargestellt wird. Schülerinnen- und Schüleräußerungen im Anschluss an die Bildmotive «Demonstration», «Polizei», «Reporterin und Kameramann» sowie dem «CND-Logo» werden in Abschnitt 5.1 wiedergegeben. Sie bilden den Ausgangspunkt der Rekonstruktion von Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu politischen Protesten.



Abbildung 5.1 Wimmelbild «Bundesplatz» mit markierten Bildmotiven der acht ausgewerteten Gruppendiskussionen CC-BY NC-ND 4.0 (Vatter, M., & Kaufmann, 2013)

Tabelle 5.1 Übersicht der explizit gewählten Bildmotive in den acht ausgewerteten Gruppendiskussionen, inkl. Angaben zu deren Wahlhäufigkeit

Nr.	Bildmotiv	Häufigkeit	Nr.	Bildmotiv	Häufigkeit
1	Demonstration	8	10	Männer vor Bundeshaus	1
2	Polizei	4	11	Hund	1
3	Markt	3	12	Strassenmusiker	1
4	Bundeshaus	2	13	Bundesplatz	1
5	Reporterin	2	14	CND-Logo	1
6	Limousine	2	15	Bus	1
7	Bank	2	16	Vögel	1
8	Flugzeug	2	17	Verkehrsschild	1
9	Schachfeld	1	18	Heissluftballon	1

Die Vorstellungserhebung in der vorliegenden Dissertation ist bewusst explorativ ausgerichtet und soll den Schülerinnen und Schülern zunächst Raum eröffnen, um ihre politischen Vorstellungen ausgehend von selbstgewählten Bildmotiven zu versprachlichen. Im Verlaufe der Diskussionen kommen dann vorbereitete Gesprächsimpulse zum Einsatz, um gezielter auf die grundlegende Forschungsfrage der Dissertation und damit gezielter auf die politischen Konfliktvorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu sprechen zu kommen.

Auf die partizipative Dimension der Politik kommen die befragten Schülerinnen und Schüler meist von sich aus zu sprechen, weswegen die entsprechende Impulskarte lediglich zur Nachfrage eingesetzt wird. Entsprechende Vorstellungen zu Wahlen und Abstimmungen werden in Abschnitt 5.2 rekonstruiert.

Auf demokratische Staatlichkeit und Herrschaft kommen die Schülerinnen und Schüler in den Gruppendiskussionen meist dann zu sprechen, wenn dies durch die entsprechende Impulskarte initiiert wird. Vorstellungen zu demokratischer Herrschaft und Staatlichkeit werden in Abschnitt 5.3 unter anderem mit Bezug zu den Bildmotiven «Bundeshaus», «Männer vor dem Bundeshaus», «Limousine», «Flugzeug», «Heissluftballon» und erneut «Demonstration» sowie «Polizei» rekonstruiert.

Einzelne Bildmotive wie etwa «Markt», «Bank», «Schach», «Hund», «Strassenmusiker», «Bus», «Vögel» sowie «Verkehrsschild» zeitigten zwar auch interessante Diskussionssequenzen, diese stehen aber nicht in einem engeren Bezug zur Forschungsfrage. Sie werden daher hier nicht näher ausgewertet und dargestellt.

Jeder der drei Abschnitte – 5.1, 5.2 und 5.3 – wird mit einer fachwissenschaftlichen Einordnung eingeleitet, d. h. es wird zunächst ein disziplinärer Vergleichshorizont zu politischem Protest, zu Wahlen und Abstimmungen sowie zu demokratischer Herrschaft und Staatlichkeit aufgespannt, vor dem dann – entlang einschlägiger Diskussionssequenzen und geleitet durch die dokumentarische Methode – die Rekonstruktion von Schülerinnen- und Schülervorstellungen erfolgt.

5.1 Politischer Protest

In der Demokratie, verstanden als säkularisierte Ordnung mit einem Gleichheitsanspruch, welcher prinzipiell alle erwachsenen Staatsbürgerinnen und -bürger einschliesst, sind Bürgerinnen und Bürger der letztlich alleinberechtigte Ursprung der Staatsgewalt (Schmidt, 2019, S. 3). Aus diesem Grund gilt politische Partizipation als bedeutendste Achse der Informationsübermittlung innerhalb einer

demokratischen Herrschaftshierarchie (Szukala & Oeftering, 2020, S. 7). Unterschiedliche Protestformen, wie etwa Demonstrationen oder Streiks, zählen nebst Wahlen und Abstimmungen zu den etablierten, demokratischen Partizipationsmöglichkeiten, wobei Protest in seinen Varianten eine besondere Rolle zukomme, so Szukala und Oeftering, da dieser sowohl als Symptom demokratischer Defekte, wie auch als Ausdruck einer lebendigen, sich wandelnden Demokratie verstanden und bewertet werden könne (ebd.).

Aus Sicht der Protestierenden lässt sich Protest als kollektiv organisierte, öffentliche Aktion nicht-staatlicher Akteure definieren, welche Kritik zum Ausdruck bringen, politische Anliegen formulieren, für politische Mobilisierung zu diesen Positionen sorgen und nach Einfluss auf etablierte Entscheidungsträger suchen (ebd.).

Gherairi beschreibt Protest entsprechend als Kommunikationsverfahren, welches auf Artikulation eines politisch-gesellschaftlichen Anliegens abzielt, das der bis dato allgemein akzeptierten Meinung entgegenstehe (Gherairi, 2015, S. 66). Dabei werde Dissens durch kommunikativ-persuasive Zeigehandlungen, d. h. durch Protesttechniken im öffentlichen Raum, inszeniert, um entscheidungsmächtige Instanzen zu einer Entscheidungs- bzw. Handlungsänderung hinsichtlich des artikulierten Anliegens zu bewegen (ebd.). Zugespitzt formuliert bedeutet Protest öffentlich Widerspruch zu erheben.

Nachfolgend wird politischer Protest aus kontraktualistischer (5.1.1.1) und systemtheoretischer Perspektive (5.1.1.2) sowie aus der Perspektive des theoretischen Ansatzes des zivilgesellschaftlichen Republikanismus (5.1.1.3) näher beleuchtet und zu einem fachlich fundierten Vergleichshorizont für die Rekonstruktion politischer Protestvorstellungen von Schülerinnen und Schülern verdichtet. Im anschließenden Abschnitt (5.1.2.1) erfolgt dann die Rekonstruktion der Protestvorstellungen von Schülerinnen und Schülern.

5.1.1 Protest aus politikwissenschaftlicher Perspektive

5.1.1.1 Protest aus kontraktualistischer Perspektive

Zu Protesten kommt es mitunter in krisenhaften Zeiten, in denen soziale Systeme über einen bestimmten Zeitraum hinweg problematische Funktionsstörungen aufweisen, woraus gesellschaftliche Konflikte resultieren können (Schmidt, 2004, S. 395).

In solch krisenhaften Zeiten, d. h. konkret unter dem Eindruck des Protests des englischen Protestantismus und den damit einhergehenden politischen wie gesellschaftlichen Verwerfungen,¹ entwickelt Thomas Hobbes als wichtiger Verfechter des Kontraktualismus und damit als früher theoretischer Wegbereiter moderner Staatlichkeit seine Staatsphilosophie.

Hobbes entwirft in einem Gedankenspiel die Idee, dass Menschen einen prekären Naturzustand verlassen können, indem sie gegenseitig einen Vertrag schliessen. In diesem Vertrag sichern sie sich gegenseitig zu, dass alle von ihrer Freiheit abrücken, nach eigenem Gutdünken ihre jeweiligen Interessen zu verfolgen. Stattdessen erklären sich alle dazu bereit, sich einer gesetzgebenden Autorität, dem Leviathan, zu unterwerfen (Kersting, 2016, S. 34).

Gemäss Noetzel bearbeitet Hobbes in seiner politischen Philosophie damit das Problem sozialer Handlungskordinierung im Angesicht nachlassender Bindungskraft theologischer Ordnungsstiftung und führt im Zeitalter der Aufklärung den Stand der sich allmählich entwickelnden Naturwissenschaften mit der Denkfigur des «Leviathan» in die politische Theorie ein (Noetzel, 2008, S. 34). So geht es in Hobbes' politischer Theorie darum, dass Individuen auf Individuen in einer bestimmten Weise reagieren. Es geht folglich um Ursachen-Wirkungsketten (ebd.). Analog zu naturwissenschaftlichen Kausalanalysen könne daher – so eine der zentralen Ideen von Hobbes – auch politische Theorie als Verhältnis von Ursachen und Folgen beschrieben werden. Damit entwickelt Hobbes eine systemfunktionale Betrachtungsweise der Politik *avant la lettre* (ebd.), wobei er durchgehend nominalistisch argumentiert, im «Leviathan» die soziale Konstruktion sprachlicher Benennung herausarbeitet und diese als notwendige Vorbedingung von Vergesellschaftung begreift (ebd. S. 40).

Während Hobbes' politische Philosophie darauf ausgerichtet ist, friedenssichernde Herrschaft zu begründen und er gegen ein bürgerliches Widerstandsrecht argumentiert, spricht sich John Locke wenige Jahrzehnte später, am Ende des 17. Jahrhunderts, dezidiert für ein solches Widerstandsrecht aus. Lockes Werk «*Zweite Abhandlung über die Regierung*» aus dem Jahre 1690 ist ebenfalls kontraktualistisch ausgerichtet. Es gilt bis auf den heutigen Tag als fest etablierter Grundtext der politischen Philosophie und zählt als solcher zum Kernbestand des Selbstverständigungsdiskurses liberaler Verfassungsstaaten (Brockner, 2012, S. 271).

¹ Während von «Protestantismus» im Deutschen erst seit dem 18. Jahrhundert die Rede ist (Graf, 2017, S. 11), ist in Frankreich, den Niederlanden und England seit Mitte des 16. Jahrhunderts die Rede von «protestantisme», «Protestant» und «protestants», um den Gegensatz zu den «Papisten» und «Römern» zu betonen (Graf, 2017, S. 13–14).

Im Unterschied zu Hobbes, welcher davon ausgeht, dass es im Naturzustand kein Recht gäbe, da dieses erst im Gesellschaftszustand vom absoluten Herrscher, dem Leviathan, geschaffen werde, konzipiert Locke den Naturzustand als natürlichen Rechtszustand, d. h. die Menschen verfügen bei Locke bereits im Naturzustand über individuelle Rechte auf Leben, Freiheit und Besitz (Geisler, 2017b, S. 109). Im Übergang in die politische Gesellschaft wandelt sich, gemäss Locke, der Status der natürlichen Rechte hin zu bürgerlichen Rechten und der Schutz dieser Rechte bildet bei Locke sowohl den Staatszweck als auch die Grenzen staatlichen Handelns (ebd.). Dementsprechend verliert die Legislative ihre Existenzberechtigung, sobald sie nicht mehr den gemeinsamen Willen der im Staat zusammengefassten Individuen, d. h. den Schutz der bürgerlichen Rechte, verfolgt (K. Glaser, 2013, S. 61). Die Menschen sind in diesem Fall, so Locke, nicht länger verpflichtet diesen Gesetzen zu gehorchen und sie sind legitimiert darauf hinzuwirken, dass eine neue Legislative eingesetzt werde. Dieses Widerstandsrecht stehe ihnen auch dann zu, so Locke, wenn etwa die Exekutive ihren Aufgaben nicht nachkomme (ebd.).

Zielte die Vertragstheorie von Thomas Hobbes noch primär darauf ab, Herrschaft zu begründen, um Frieden zu stiften, sieht John Locke explizit ein Widerstandsrecht vor, um individuelle Freiheiten zu sichern. Der hier aufscheinenden Problematik, individuelle Autonomie und staatliche Herrschaft vernunftrechtlich zu vereinen, nimmt sich in der Folge auch Jean-Jaques Rousseau als weiterer Vertreter des Kontraktualismus an, indem er dieses Dilemma als das «problème fondamental» beschreibt (Herb, 2012, S. 306). So führt Rousseau – rund 100 Jahre nach Hobbes – in seinem Werk «*Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*» besagtes *problème fondamental* wie folgt aus:

«Finde eine Form des Zusammenschlusses, die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitgliedes verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genauso frei bleibt wie zuvor» (Rousseau, 1762, zitiert bei: Geisler, 2017a, S. 123).

Rousseaus Lösung des *problème fondamental* ist elegant und problematisch zugleich. Er nimmt sich dem Dilemma in eleganter Weise an, indem er in seiner Staatsphilosophie zwei unterschiedliche Staatswillen konstruiert. Er konstruiert einerseits die *volonté de tous* (den Willen aller), andererseits die *volonté générale* (den Gemeinwillen). Dabei sind *volonté de tous* und *volonté général* miteinander verknüpft, insofern sich letztere nur durch erstere realisieren lässt.

Die *volonté de tous* stellt aber keinen Garant für die Verwirklichung der *volonté général* dar, da das, was alle wollen, nicht notwendig identisch mit dem ist, was

die Allgemeinheit will (Kersting, 2002, S. 122). Damit zeigt Rousseau die Differenz zwischen einem distributiv und einem kollektiv Allgemeinen auf, wobei das distributiv Allgemeine (*volonté de tous*), so Kersting, dem Aggregat der individuellen Präferenzen entspräche, während das kollektive Allgemeine (*volonté générale*) bei Rousseau als authentischer Ausdruck einer Einheit gälte, welche er als eigene politisch-moralische Wirklichkeit verstehe (Kersting, 2002, S. 122).

Hieraus folgt, dass die *volonté de tous* zwar die Absicht der *volonté général* zu treffen vermag, diese aber genauso gut auch verfehlen kann. Ausgehend von dieser Überlegung, bestreitet nun Rousseau, dass Konsenssuche als Königsweg zur Gerechtigkeit gelte, da in seinem Verständnis die Gerechtigkeit im Dienst des Guten stehe und das Gute wiederum als Interesse des Allgemeinen verstanden werden müsse (ebd.).

Hiermit wird deutlich, dass sich die Allgemeinheitsvorstellung der *volonté de tous* und der *volonté générale* grundsätzlich unterscheiden. Nach Kersting gelte in der *volonté de tous* Gerechtigkeit – ganz im Sinne des Kontraktualismus, wie ihn etwa auch Hobbes und Locke verstehen – als allgemeinheitsfähiger Egoismus, während die Formel republikanischer Gerechtigkeit und damit die Formel der *volonté générale* laute: Gerechtigkeit ist Egoismus des Allgemeinen (Kersting, 2002, S. 125). Damit sich der Egoismus des Allgemeinen entfalten könne, so Kersting weiter, müssten die vielen einzelnen Ichs von der Strategie individueller Nutzenmaximierung abrücken und gemäss Rousseau empfänglich für die Erfordernisse des Gemeinwohls sein (Kersting, 2002, S. 122–123).

Vergegenwärtigt sei an dieser Stelle, dass in Rousseaus Gesellschaftsvertrag, welcher bis auf den heutigen Tag als Begründung für partizipatorische Demokratie Modelle herangezogen wird, die politischen Freiheiten der Bürger auf die bloße Bestätigung der Gesetzgebung reduziert werden (Herb, 2012, S. 309). Das Recht auf freie Meinungsäußerung und die Diskussion politischer Vorschläge begreift Rousseau als Privilegien der Regierung, da er öffentliche Diskurse als Verfallssymptome einer Republik versteht und dabei insistiert, dass dort, wo gestritten werde, die Evidenz des politisch Richtigen verloren gehe, da sich der Gemeinwille nicht mehr authentisch entfalten könne (ebd.). Rousseau formuliert entsprechend:

«Wenn die Bürger keinerlei Verbindung untereinander hätten, würde, wenn das Volk wohlunterrichtet entscheidet, aus der grossen Zahl der kleinen Unterschiede immer der Gemeinwille hervorgehen, und die Entscheidung wäre immer gut» (Rousseau zitiert bei (Geisler, 2017a, S. 124)).

Folglich erfordert das Erkennen des Gemeinwohls, gemäss Rousseau, keine diskursiven Künste, sondern gesunden Menschenverstand (Herb, 2012, S. 309).

Rousseaus *volonté général* ist, nach Kersting, nie prozedurales Ergebnis, sondern vielmehr Manifestation eines wirksamen Gemeinssinns (Kersting, 2002, S. 134). Entsprechend verbindet Rousseau mit Abstimmungsprozeduren keine Lerneffekte, da er Bürgerinnen- und Bürgerversammlungen nicht als Orte der Deliberationen begreift, wo argumentativ um die gute politische Ordnung gerungen wird. In seinem Verständnis wird politische Vernunft einzig durch die Tugendhaftigkeit der Bürgerinnen und Bürger gespeist und kann nicht durch einen deliberativen Prozess gefunden werden (ebd.).

Stellte der Gesellschaftsvertrag – etwa bei Hobbes und Locke – noch primär ein Mittel zur Sicherung von Frieden und Freiheit dar, werde das Gemeinwesen bei Rousseau nun zum Selbstzweck, so Herb, da die Republik im Verständnis von Rousseau nur gedeihen könne, wenn sich die vertragliche Rechtsgemeinschaft zur substanziellen Lebensgemeinschaft wandle und Bürgerinnen und Bürger vollkommen mit dem Gemeinwesen verschmelzen würden (Herb, 2012, S. 309–310). Diese problematische Denkfigur einer kollektiven, politischen Körperschaft beschreibt Rousseau wie folgt:

«Gemeinsam stellen wir alle, jeder von uns seine Person und seine ganze Kraft unter die oberste Richtschnur des Gemeinwillens; und wir nehmen, als Körper, jedes Glied als unteilbaren Teil des Ganzen auf. Dieser Akt des Zusammenschlusses schafft augenblicklich anstelle der Einzelperson jedes Vertragspartners eine sittliche Gesamtkörperschaft, die aus ebenso vielen Gliedern besteht, wie die Versammlung Stimmen hat, und die durch ebendiesen Akt ihre Einheit, ihr gemeinschaftliches Ich, ihr Leben und ihren Willen erhält» (Rousseau zitiert bei (Geisler, 2017a, S. 123–124).

Rousseaus Gesellschaftsvertrag enthält – im Gegensatz zur politischen Philosophie von Locke und in einer dezidiert kritischen Sichtweise auf die liberale, bürgerliche Gesellschaft – keine Aufforderung zum Widerstand (Herb, 2012, S. 314). Mit der *volonté général* werden vielmehr die Idee und das Primat eines kollektiven, politischen Subjekts betont. Durch Rousseaus Argumentation, es sei gegen die natürliche Ordnung, wenn eine Minder- über eine Mehrzahl regiere, wird überdies das Ideal einer kongruenten Einheit von Regierenden und Regierten entworfen, weswegen Rousseau bis auf den heutigen Tag als Gewährsmann der direkten Demokratie gilt. Rousseau radikalisiert mit seiner Vorstellung eines politisch zu realisierenden sowie der Vernunft entspringenden Allgemeinwohls die auf Hobbes zurückzuführende Idee, dass politische Herrschaft durch vertragliche Selbstverpflichtung zu legitimieren sei. Insgesamt entwickelt Rousseau mit

seinem Gesellschaftsvertrag eine kontraktualistische Variante der Herrschaftsbe-gründung, welche massgeblich durch ihre Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft geprägt ist.

Konkludierend lässt sich festhalten, dass die von Hobbes eingebrachte Idee der kontraktualistischen Konfliktregulierung, welche von Locke in einer liberalen, demokratietheoretischen Variante fortgeführt wird (Noetzel, 2008, S. 42–43), eine neue spezifische Form der politischen Rationalität zum Ausdruck bringt. Kersting formuliert dies wie folgt:

«Der Naturzustand wird verlassen, indem jeder mit einem jeden einen Vertrag schliesst, in dem jedermann unter der Bedingung der Gegenseitigkeit von seiner Freiheit, nach eigenem Gutdünken seine Interessen zu verfolgen, abrückt und sich bereit erklärt, sich einer gesetzgebenden und absolut machthabenden Autorität zu unterwerfen. Das ist die Geburt des gewaltmonopolitischen modernen Staates aus der Selbsterhaltungsnot der Menschen. Aufgabe des Staates ist es, den Naturzustand zu befrieden, eine friedliche Koexistenz zu sichern und dadurch eine Gesellschaft zu konstituieren, in der jeder seinen eigenen Glücksvorstellungen im Rahmen genereller verhaltensregulierender Gesetze nachgehen kann. Diese durch den Staat auf dem Wege der Naturzustandsbefriedung eingerichtete Gesellschaft ist eine Gesellschaft von Vorteilsbedachten, ihren Nutzen akkumulierenden Individuen, es ist die moderne kapitalistische Gesellschaft der Erwerbsbürger, die in privaten, marktförmigen Beziehungen zueinander stehen» (Kersting, 2016, S. 34).

Locke lege durch seine Kritik an Hobbes, so Noetzel, einen Grundstein liberaler Demokratietheorie. Indem Locke auf einem grundsätzlichen Eigentumsrecht beharre, das beim eigenen Körper beginne und diesen damit als Grenze jeder politischen Herrschaft ausweise, spreche sich Locke explizit für ein Widerstandsrecht aus, welches sich gegen jene Formen von Herrschaft richte, die die individuellen Freiheitsrechte nicht gewährleisten würden (Noetzel, 2008, S. 45). Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich im kontraktualistischen Politikverständnis der Aufklärung ein ambivalentes Verhältnis zur Frage des Widerstandes findet, wobei insbesondere in liberalen Theorieansätze ein Recht auf Protest angelegt ist, welches fortan die liberale Ausformung der Demokratie prägt.

5.1.1.2 Protest aus systemtheoretischer Perspektive

Protest ist in der politischen Einheit eines kollektiv Allgemeinen (*volonté générale*) nach Rousseau nicht vorgesehen, doch genau dieser Protest, in Form des Ziehens einer Grenze in der Einheit gegen die Einheit, ist bei Luhmann Sache und Kernmerkmal moderner Protestbewegungen (Luhmann, 2016, S. 201). Luhmanns systemfunktionale Betrachtung von Politik und Gesellschaft leitet ihn bei der Beschreibung und Einordnung des Phänomens des politischen Protests. Luhmann

grenzt moderne Protestbewegungen von religiösen Erneuerungsbewegungen und ökonomisch verursachten Unruhen vor dem Zeitalter der Aufklärung ab und er legt ferner dar, dass sich der Protest neuer sozialer Bewegungen auch von den althergebrachten Protestmustern des Sozialismus unterscheide, da Anlässe und Themen moderner Protestbewegungen sehr heterogen seien, häufig ökologische Thematiken in den Vordergrund rückten und sich nicht einzig auf die Folgen der Industrialisierung im Zeichen des Klassenkampfes beziehen würden (Luhmann, 2016, S. 201).

Bereits Hobbes verstand Sprache als wichtigstes Kommunikationsmedium, welches als notwendige Bedingung jeglicher Vergesellschaftung vorausgeht. Dieser Gedanke wird bei Luhmann zum Fundament seines Theoriegebäudes, insofern er darlegt, dass sich Gesellschaft durch Kommunikation reproduziere (Bonacker, 2008, S. 268). Durch ständige Anschlusskommunikation konstituieren und reproduzieren sich in Luhmanns Verständnis soziale Systeme, wobei sie sich durch diesen Prozess auch von einer systemspezifischen Umwelt abschliessen (ebd.). Diesen Vorgang, bzw. die Fähigkeit von Systemen eigene, konstitutive Elemente selbst herzustellen und sich dadurch von der Umwelt abzuschliessen, bezeichnet Luhmann als Autopoiesis (ebd.).

Die Frage nach den Bedingungen der sozialen Handlungskoordination, welche bereits die Vertragstheoretiker der Aufklärung und dabei insbesondere Thomas Hobbes umtrieben, steht bei Luhmann, formuliert als Problem der doppelten Kontingenz, im Zentrum seiner Theoriebildung. Luhmann argumentiert, dass Kommunikation aus dem Problem der doppelten Kontingenz herrühre und die Gesellschaft mittels der Herausbildung dreier Typen sozialer Systeme dieses Problem zu lösen versuche. Dabei unterscheidet Luhmann zwischen Interaktions- und Organisationssystemen, sowie der auf höherer theoretischer Ebene angesiedelten Gesellschaft als sozialem System (ebd. S. 268–269).

Das Phänomen des Protests widersetzt sich der Einordnung in diese systemtheoretische Typologie und entsprechend führt Luhmann aus, dass Protestbewegungen weder als Organisations- noch als Interaktionssysteme angemessen zu begreifen seien:

«Organisationen sind sie schon deshalb nicht, weil sie nicht Entscheidungen organisieren, sondern Motive, commitments, Bindungen. Sie versuchen Mitgliedschaftsmotivation ins System zu bringen, sie können aber – im Unterschied zu Organisationen – Anhänger des Protestes nicht rekrutieren, indem sie diese generalisierten Mitgliedschaftsbedingungen unterwerfen. Sie sind verglichen mit Organisationen fortlaufend defizient, sprich sie sind heterarchisch, polyzentrisch, netzwerkförmig und vor allem ohne Kontrolle über den Prozess ihrer eigenen Veränderung. Aber auch Interaktionssysteme sind es nicht. Gewiss: Interaktion ist hier wie überall unentbehrlich. Sie

dient aber vor allem dazu, die Einheit und Grösse der Bewegung zu demonstrieren. Deshalb das Interesse an und die Fokussierung der Aktivität auf «Demonstrationen». Interaktion beweist Engagement, aber der Sinn des Zusammenseins liegt ausserhalb des Zusammenseins. Er setzt sich für die Teilnehmer aus höchst individuellen Problemen der «Sinnsuche» und «Selbstverwirklichung» zusammen, die sich durch soziale Fokussierung nur auf stets prekäre Weise bündeln und ausbeuten lassen» (Luhmann, 2016, S. 202–203).

Die Einheit des Systems einer Protestbewegung ergebe sich, so Luhmann, aus der spezifischen Form der Protestkommunikation. So erfolge Protestkommunikation zwar in der Gesellschaft, aber gewissermassen so, als käme sie von aussen. Damit äussere sich Protestkommunikation gegen die Gesellschaft aus Verantwortung für die Gesellschaft (Luhmann, 2016, S. 204).

In der Form des Protestes als Teilung in der Einheit gegen die Einheit liegt nach Luhmann ein strukturelles Problem von Protestbewegungen begründet, welches er wie folgt auf den Punkt bringt:

«Die Protestbewegung ist nur ihre eigene Hälfte – und auf der anderen Seite befinden sich jene, die anscheinend ungerührt oder allenfalls leicht irritiert das tun, was sie sowieso wollen. Der Protest negiert, schon strukturell, die Gesamtverantwortung. Er muss andere voraussetzen, die das, was verlangt wird, ausführen» (Luhmann, 2016, S. 205).

Dabei unterscheide sich, so Luhmann, die Form des Protestes von der Form der politischen Opposition in einer verfassungsmässig geordneten Demokratie dahingehend, dass die Opposition von vornherein Teil des politischen Systems sei und bei aller Kritik an der Regierung doch stets bereit sein müsse, die Regierungsverantwortung zu übernehmen, während Protestbewegungen darauf keine Rücksicht zu nehmen brauchten (Luhmann, 2016, S. 206). Entsprechend führt Luhmann aus:

«Er (Anm. der Protest) geriert sich so, als ob er die Gesellschaft gegen ihr politisches System zu vertreten hätte. Insofern ist es nicht falsch, den Entstehungsgrund für Protestbewegungen neueren Stils in der Ausdifferenzierung und der relativen Resonanzlosigkeit des politischen Systems zu sehen. Die Verfassung dient der Beschränkung des politischen Systems auf sich selbst. Für die Protestbewegungen liegt darin eine Provokation zur Provokation» (Luhmann, 2016, S. 206).

Luhmann sieht Protestbewegungen neueren Typs eng mit den Massenmedien gekoppelt und begreift sie gar als ursächlich für einen Strukturwandel der öffentlichen Meinung, insofern sie dafür gesorgt hätten, dass in der Öffentlichkeit nicht

länger eine Art Bewährungsauslese des Guten und Richtigen stattfände, sondern die Endform der öffentlichen Meinung nunmehr in der Darstellung von Konflikten mit ständig nachgeschobenen Themen bestehe (Luhmann, 2016, S. 212). Damit habe die Gesellschaft, so Luhmann, in der Form *«in sich selbst gegen sich selbst»* eine Form der Autopoiesis gefunden, um sich selbst zu beobachten:

«Widerstand gegen etwas – das ist ihre Art, Realität zu konstruieren. Sie kann als operativ geschlossenes System ihre Umwelt nicht kontaktieren, also Realität auch nicht als Widerstand der Umwelt erfahren, sondern nur als Widerstand von Kommunikation gegen Kommunikation. Nichts spricht dafür, dass die Protestbewegungen die Umwelt, seien es die Individuen, seien es die ökologischen Bedingungen, besser kennen oder richtiger beurteilen als andere Systeme der Gesellschaft. Genau diese Illusion dient jedoch den Protestbewegungen als der blinde Fleck, der es ihnen ermöglicht, Widerstand von Kommunikation gegen Kommunikation zu inszenieren und damit die Gesellschaft mit Realität zu versorgen, die sie anders nicht konstruieren könnte» (Luhmann, 2016, S. 214).

Rousseaus Republikanismus, seine Unterscheidung der distributiv gedachten *volonté de tous* und der kollektiv ausgelegten *volonté général*, führen ihn zur Ächtung des öffentlich ausgetragenen politischen Dissens, da ihm dieser als nicht geeignet erscheint, das politisch Richtige und Gute zu finden. Aus systemtheoretischer Perspektive verabschiedet Luhmann Rousseaus Idee, wonach das politisch Richtige jenseits gesellschaftlicher Diskurse gefunden werden könne. Nüchtern hält er fest, dass es im Angesicht gesellschaftlichen Unwissens mit Bezug auf die Umwelt und den mannigfaltigen Realitätskonstruktionen der gesellschaftlichen Funktionssysteme (z. B. der Wissenschaft oder auch der Wirtschaft), nicht länger darum gehe, wer Recht habe, sondern lediglich darum, in welchen Formen beim Widerstand von Kommunikation gegen Kommunikation Realität in die Gesellschaft eingeführt werde und in ihr wirke (Luhmann, 2016, S. 214).

Während die Kontraktualisten der Aufklärung Gesellschaft primär als vertragsförmigen Zusammenschluss von vorteilsbedachten Individuen beschreiben, erlaubt Luhmanns Ansatz eine systemtheoretische Betrachtung von Gesellschaft. Moderne Protestbewegungen werden von ihm als heterarchisch, polyzentrisch und netzwerkförmig beschrieben, wobei sie sich in der Einheit gegen die Einheit richteten und sich hierfür spezifischen Kommunikationsformen des Protestes bedienen.

5.1.1.3 Protest aus der Perspektive des zivilgesellschaftlichen Republikanismus

Während Rousseau den öffentlichen politischen Streit als Defekt auffasst und ihn Luhmann systemtheoretisch als Kommunikationsform beschreibt, mit der die Gesellschaft auf ihre eigene Intransparenz und auf das Fehlen jeder gesamtgesellschaftlichen Autorität für die Bestimmung des Richtigen reagiert (Luhmann, 2016, S. 214–215), betonen Vertreterinnen und Vertreter eines zivilgesellschaftlichen Republikanismus die integrative Kraft und modernisierende Funktion von politischen Protesten und Konflikten (Brodocz, 2008, S. 232).

Dieser Theoriestrang lässt sich auf die Arbeiten von Simmel aus dem Jahre 1908 zurückführen, in denen er sich explorativ zum Phänomen des Streits äussert und dabei argumentiert, wenn jede Wechselwirkung unter Menschen eine Form der Vergesellschaftung sei, so müsse dies auch auf den Konflikt bzw. den Kampf zutreffen (Simmel, 1992, S. 284). Tatsächlich seien doch Hass, Neid und Not, so Simmel, die dissoziierenden Ursachen des Kampfes und entsprechend legt er dar:

«Ist auf sie hin der Kampf erst ausgebrochen, so ist er eigentlich die Abhilfsbewegung gegen den auseinanderführenden Dualismus, und ein Weg, um zu irgendeiner Art von Einheit, wenn auch durch Vernichtung der einen Partei, zu gelangen – (...)» (ebd.).

In der Folge arbeitet Lewis Coser Simmels Ansatz weiter aus und unterscheidet dabei positiv funktionale Konflikte, die Ziele, Werte oder Interessen betreffen, welche den grundlegenden Voraussetzungen nicht zuwiderlaufen würden, auf denen die Beziehung der Konfliktparteien begründet seien, von sozialen Konflikten, bei denen die streitenden Parteien die grundlegenden Werte nicht mehr teilten und die daher drohten die Sozialstruktur zu zerbrechen (Coser, 1965, S. 180).

Am sozial integrativen Konfliktverständnis von Simmel und Coser sowie an demjenigen von Talcott Parsons anknüpfend, betont Dahrendorf die Bedeutung starker Institutionen, welchen er die Funktion zuweist, das zerstörerische Potenzial von Konflikten zu bannen. Entsprechend führt er aus:

«Es gibt soziale Gegensätze, die zu politischen Konflikten führen. Doch statt zunehmend gewaltsam und zerstörerisch zu werden, sind diese Konflikte von Organisationen und Institutionen gebändigt worden, durch die sie innerhalb der verfassungsmässigen Ordnung Ausdruck finden können. Politische Parteien, Wahlen und Parlamente machen Konflikte ohne Revolutionen möglich» (Dahrendorf, 1992, S. 162).

Mit explizitem Hobbes- und Locke-Bezug, sowie mit bewusst kritischer Distanz zu Rousseau stellt Dahrendorf ferner die Frage, was den Kern eines neuen Gesellschaftsvertrages ausmachen könnte (ebd. S. 270). Er beantwortet seine Frage

institutionell, indem er empfiehlt, dass ein Grundbestand an Regeln und Normen identifiziert werden müsste, welche den Wechselwirkungen der Politik entzogen bleiben solle. Diese Regeln und Normen bilden, gemäss Dahrendorf, den Rahmen für die Entfaltung der Bürgergesellschaft, welche er in liberaler Tradition als die Lebenswelt der Freien versteht. Entsprechend hält Dahrendorf fest: «*Die schlanke Verfassung, die den Respekt der Bürger genießt, macht die lebendige Vielfalt der Bürgergesellschaft möglich*» (Dahrendorf, 1992, S. 270–271).

Dahrendorf verspreche sich, so Massing, von Konflikten gesellschaftlichen Wandel. So verbinde er mit Konflikten die grosse Hoffnung auf eine würdige und rationale Bewältigung des Lebens in Gesellschaft, wobei Gesellschaft nur eine menschliche Gesellschaft bleibe, insofern sie das Unvereinbare in sich aufnehme und dabei den Widerspruch lebendig erhalten könne (Massing, 2017, S. 252–253).

Als Vertreter einer liberalen Demokratietheorie rückt Dahrendorf die Zivilgesellschaft ins Zentrum der politischen Ordnung. Günter Frankenberg, Helmut Dubiel und Ulrich Rödel sowie für den französischen Sprachraum Marcel Gauchet und Claude Lefort arbeiten diese Idee im Rahmen eines theoretischen Ansatzes weiter aus, welcher als konfliktorientierter, zivilgesellschaftlicher Republikanismus bezeichnet werden kann (Frankenberg, 1997; Rödel, 1990; Rödel et al., 1989). Den gemeinsamen Kern dieser theoretischen Ansätze beschreibt Brodocz dahingehend, dass aus der Perspektive des zivilgesellschaftlichen Republikanismus Protestbewegungen für eine *beruhigende Unberuhigung* der Gesellschaft stünden (Brodocz, 2008, S. 241). So verweise die schiere Existenz von Protestbewegungen in beruhigender Weise darauf, dass sich in einer Gesellschaft eine Zivilgesellschaft herausgebildet habe, deren Strukturen gegenüber den etablierten öffentlichen Akteuren der Interessenvertretung – wie etwa Parteien, Verbänden und Gewerkschaften – autonom geworden seien. Gleichzeitig werde die Gesellschaft durch jene Individuen beunruhigt, die sich zu gemeinsamem Protest vereinigt hätten, um einen bis anhin als Privatsache behandelten Konflikt auf die Agenda der Öffentlichkeit zu setzen (ebd.). Protest erweist sich damit – immer unter Wahrung der grundlegenden Konvention im Sinne von «*Legalität sichert Legitimität*» – als eine symbolische Praxis moderner Gesellschaften, welche die Unbestimmtheit und Ungewissheit der Demokratie stets aufs Neue sichtbar mache (ebd. S. 241–242).

Im erweiterten Kreis des zivilgesellschaftlichen Republikanismus ist auch Hannah Arendt zu verorten. Dubiel hebt hervor, dass Ungewissheit das eigentliche Zentralthema ihrer politischen Theorie sei, da moderne Politik für Arendt nur zustande kommen konnte, indem sich die Gesellschaft von den Gewissheitsbehauptungen der Religion und Kirche emanzipierte und sich das Phänomen einer rein innerweltlichen und damit falliblen Rechtfertigung politischer Herrschaft als

etwas radikal Neues entfaltet (Dubiel, 1994b, S. 8). Für Arendt basiert Politik auf dieser Unbestimmtheit sowie auf der Tatsache der Pluralität der Menschen und sie handelt entsprechend vom Zusammen- und Miteinandersein der Verschiedenen (Arendt, 1993, S. 9). In Abgrenzung zu Aristoteles *zoon politikon* hält sie fest, dass es im Menschen nichts Politisches gäbe, was zu seiner Essenz gehöre und sich Politik – wie es Thomas Hobbs gemäss Arendt richtig erkannt habe – im *Zwischen-den-Menschen* ereigne (Arendt, 1993, S. 11).

In ihrem Hauptwerk *«Vita Activa oder vom tätigen Leben»* (Arendt, 2020) entwickelt Arendt eine Typologie der Tätigkeiten, in der sie zwischen dem Arbeiten, dem Herstellen und dem Handeln unterscheidet, wobei sie diese Tätigkeiten mit ihrem philosophischen Ansatz der Natalität verbindet und wie folgt darlegt:

«Auch an der Natalität sind alle Tätigkeiten gleicherweise orientiert, da sie immer auch die Aufgabe haben, für die Zukunft zu sorgen, bzw. dafür, dass das Leben und die Welt dem ständigen Zufluss von Neuankömmlingen, die als Fremdlinge in sie hineingeboren werden, gewachsen und auf ihn vorbereitet bleibt. Dabei ist aber das Handeln an die Grundbedingung der Natalität enger gebunden als Arbeiten und Herstellen. Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang zu machen, d.h. zu handeln» (Arendt, 2020, S. 15–16).

Ausgehend von diesem philosophischen Ansatz der Natalität und unter dem Eindruck der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung bemerkt Arendt in ihrem Essay *«Ziviler Ungehorsam»* (Arendt, 1999), dass Bürgerinnen und Bürger teils gezwungen seien, gegen Gesetze zu verstossen, um als politisch Handelnde einen Neubeginn machen zu können. Entsprechend formuliert Arendt:

«Ziviler Ungehorsam entsteht, wenn eine bedeutende Anzahl von Staatsbürgern zu der Überzeugung gelangt ist, dass entweder die herkömmlichen Wege der Veränderung nicht mehr offenstehen bzw. auf Beschwerden nicht gehört und eingegangen wird oder dass im Gegenteil die Regierung dabei ist, ihrerseits Änderungen anzustreben, und dann beharrlich auf einem Kurs bleibt, dessen Gesetz- und Verfassungsmässigkeit schwerwiegende Zweifel aufwirft» (Arendt, 1999, S. 136).

Arendt skizziert in ihrem Essay vage die Idee eines veralltäglichten Gründungsaktes bzw. eines Prozesses der permanenten Neugründung (Dubiel, 1994a, S. 53). Sie spricht damit die Eigentümlichkeiten an, welche aus dem Umstand entstehen, dass jede Generation und jedes Individuum in eine bestehende politische Ordnung hineinsozialisiert werde, während sich die Ordnung ihrerseits ständig erneuere (ebd.). So fordert Arendt einerseits von den *Neuankömmlingen* die Anerkennung der demokratischen Spielregeln, innerhalb derer legitime Veränderung möglich

sei, andererseits spricht sie sich für die Etablierung legitimer Dissens- und Veränderungschancen aus (ebd.). Ziviler Ungehorsam muss im Verständnis von Arendt sowie grundsätzlich in der Theorie des zivilgesellschaftlichen Republikanismus gewaltfrei erfolgen und er muss überdies in der Öffentlichkeit stattfinden, um als ziviler Ungehorsam zu gelten, der als solcher den demokratischen Meinungsstreit sowie den Wechsel von Minderheit und Mehrheit in Gang hält (Brodocz, 2008, S. 242).

Damit betont der theoretische Ansatz des zivilgesellschaftlichen Republikanismus die integrative Funktion von Konflikten und ermöglicht es, Protestformen wie Demonstrationen und Streiks als symbolische Praxen zu verstehen, welche die Kontingenz des Gesellschaftlichen vergegenwärtigen.

5.1.2 Protest aus Schülerinnen und Schülerperspektive

5.1.2.1 «Es könnte auch sein, dass sie demonstrieren» – Demonstrationen als Möglichkeit öffentlich Widerspruch zu erheben

Im Zuge der vorliegenden kurzen, politikwissenschaftlichen Betrachtung des Protestes, wird dieser als politische Partizipationsform innerhalb einer demokratischen Staatsordnung aufgefasst. Er präsentiert sich als kommunikativ-persuasive Zeigehandlung und dient, mittels unterschiedlicher Protesttechniken, zur Artikulation politischer Anliegen.

Insgesamt lässt sich Protest als kollektive Form der öffentlichen Äußerung von Widerspruch beschreiben. Dabei wird Protest seit dem Zeitalter der Aufklärung ambivalent eingeschätzt und sowohl als Verfallssymptom (etwa bei Rousseau), wie auch als Sicherung bürgerlicher Freiheiten (etwa bei Locke) verstanden.

Bei Luhmann werden moderne Protestbewegungen in einem systemtheoretischen Sinn weder als Organisations- noch als Interaktionssysteme aufgefasst. Protestbewegungen erhalten ihre Einheit vielmehr durch ihre spezifische Form der Protestkommunikation, mit der sie in einem autopoietischen Sinn moderne Gesellschaft mit Realität versorgen. Damit bringen Protestbewegungen auch die gesellschaftliche Kontingenz zum Ausdruck, worauf insbesondere Vertreterinnen und Vertreter des zivilgesellschaftlichen Republikanismus hinweisen, welche Protest mitunter als symbolische Praxis begreifen.

Legitimer Protest in einer freiheitlich verfassten Gesellschaft muss gewaltfrei erfolgen, kann sich aber durchaus Formen des zivilen Ungehorsams bedienen, so Arendt, damit es Menschen möglich bleibt, gemeinsam als politisch Handelnde einen Anfang zu machen.

Vor diesem hier rekonstruierten, fachlichen Vergleichshorizont erfolgt nun die empirisch fundierte Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu politischen Protesten.

Dieses Kapitel beginnt mit einer längeren Beschreibung der Diskussionssequenz der Gruppe C_HE3, in der die beteiligten Schülerinnen ihre Protestvorstellungen versprachlichen. Ausgehend von den paraphrasierten Schülerinnenäusserungen und vor dem Hintergrund des dargelegten politikwissenschaftlichen Vergleichshorizonts werden die Protestvorstellungen der Schülerinnen rekonstruiert. Durch Vergleiche mit ähnlich gelagerten Diskussionssequenzen weiterer Gruppendiskussionen wird die Rekonstruktion in einem vom Einzelfall abstrahierenden Sinn weitergeführt, um typische Deutungsmuster von Schülerinnen und Schülern zu politischen Protesten herauszuarbeiten.

Die zunächst im Fokus stehende Gruppe C_HE3 besteht aus vier Schülerinnen einer 5. Klasse: Lara, Rana, Dana und Nuria. Vor der Vorstellungserhebung erklären diese Schülerinnen dem Moderierenden, dass sie nicht wüssten, was Politik sei, sie beginnen dennoch damit, Bildmotive auf dem Wimmelbild mit Spielfiguren zu markieren. Sie bezeichnen eine ganze Reihe von Motiven und werden dann durch den Moderator aufgefordert eine bestimmte Figur auszuwählen und den politischen Bezug des damit markierten Bildmotives zu erläutern.

Lara beginnt, indem sie die Definition, Politik sei irgendetwas, bei dem man abstimmen müsse, anbietet und dabei auf das Bildmotiv Demonstration verweist:

Lara: *Ich glaube Politik ist irgendwas, bei dem man abstimmen muss und so. Ich glaube auch, dass diese Leute da (BM: Demonstration) abstimmen, daher glaube ich, hat das mit Politik zu tun.*

Moderator: *Die vielen Leute, die hier stehen?*

Lara: *Ja*

Moderator: *Was meinen die andern? Ja, Rana?*

Rana: *Ich würde das auch sagen, weil Politik hat, ja meistens was mit ähm/*

Lara: */abstimmen*

Rana: *Abstimmen zu tun.*

Moderator: *Was meinst du Dana?*

Dana: *Ich finde, dass die (BM: Bank) auch mit Politik zu tun hat. In die Bank gehen viele Leute, um Geld zu wechseln („Geld abwechseln“) und das hat für mich auch mit Politik zu tun.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 4–12)

Lara tastet sich mit der vagen Formulierung, Politik sei irgendetwas, bei dem man abstimmen müsse, vorsichtig an die Aufgabe heran, ausgehend vom Wimmelbild politische Bezüge zu versprachlichen. Sie verknüpft ihre Aussage exemplarisch mit dem Bildmotiv «Demonstration», d. h. mit der dargestellten Gruppe von Menschen, welche Pappschilder hochhalten, auf denen lediglich «Ja» beziehungsweise «Nein» steht. Rückfragend erkundigt sich der Moderator bei Lara, ob sie sich auf das Bildmotiv «Demonstration» beziehe. Lara stimmt zu, worauf der Moderator die Schülerinnen um ihre Meinungen zur Aussage von Lara bittet. Während Rana Lara beipflichtet, möchte Dana auf ein weiteres Bildmotiv zu sprechen kommen. Sie wählt die «Bank» und argumentiert, dass das Wechseln von Geld aus ihrer Sicht auch mit Politik zu tun habe.

Kognitiv-strukturierend schaltet sich der Moderator ein. Er versucht zu verhindern, dass die Schülerinnen damit beginnen, von einem Bildmotiv zum nächsten zu springen. Hierfür erkundigt er sich bei der Gruppe, ob diese nicht noch länger beim Bildmotiv «Demonstration» verweilen möchte, vermeidet es dabei aber, den Begriff «Demonstration» zu nennen und unterstreicht mit der Formulierung «Wollen wir...», dass es sich um eine geteilte Kommunikationssituation handelt, die darauf ausgerichtet ist, gemeinsam politische Bezüge zu benennen.

Moderator: *Wollen wir noch kurz bei diesen Leuten, hier, bleiben? (Die Kinder stimmen zu) Was denkst du Nuria, hat das für dich auch etwas mit Pol/*

Nuria: */Ja, man kann manchmal so stimmen, mit Ja und Nein.*

Moderator: *Ja, beschreibt doch einmal, was die Leute da machen! Ja, Lara?*

Lara: *Ich glaube, da könnte zum Beispiel jemand sagen: „lasst uns einen Tunnel bauen“. Die Leute stimmen dann dafür oder dagegen. Womöglich ist das auch eine Art Politik.*

Moderator: *Ja, Dana?*

Dana: *Vielleicht geht es hier auch um Bären, weil es da ja ein Bild von einem Bären hat. Vielleicht geht es darum, ob ein Bärengehege („kleines Gebäude für Bären“) gebaut werden soll. Die Leute können dann darüber abstimmen.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 13–18)

Der Moderator bittet Nuria um eine Einschätzung. Nuria schliesst sich der ursprünglichen Aussage von Lara an und wiederholt, dass man in der Politik von Zeit zu Zeit abstimmen könne. Die Gruppe einigt sich in der Diskussion darauf, dass Abstimmungen ein zentrales Merkmal der Politik seien, verknüpft diese Feststellung aber mit dem Bildmotiv «Demonstration». Diese konzeptuelle Dissonanz nimmt der Moderator auf, indem er die Gruppe um eine Bildbeschreibung bittet. So fordert er die Gruppe auf zu beschreiben, was die dargestellten Leute tun, worauf Lara exemplarisch anführt, womöglich würde jemand den Bau eines Tunnels vorschlagen und die Gruppe würde dann darüber befinden. Dana variiert Laras Idee und fügt an, dass auf einem Schild ein Bär abgebildet sei und die Leute womöglich ein neues Bärengehege forderten.

Während Lara und Dana in der Auseinandersetzung mit dem Bildmotiv einen politischen Prozess beschreiben, welcher an Abstimmungen erinnert, schaltet sich Rana in die Diskussion ein und gibt zu bedenken, dass die abgebildeten Menschen womöglich am Demonstrieren seien:

Rana: *Es könnte auch sein, dass sie demonstrieren.*

Moderator: *Sie demonstrieren? Was ist denn das „Demonstrieren“?*

Lara: *(lacht) keine Ahnung*

Moderator: *Rana, kannst du deinen Kolleginnen erklären, was du mit demonstrieren meinst?*

Rana: *Wenn sie beispielsweise in einem Land oder einer Stadt abstimmen und es gibt Meinungsverschiedenheiten, dann demonstrieren sie.*

Moderator: *Und was bedeutet das? (0.4)*

Rana: *Sie stimmen zum Beispiel ab, wie Dana gesagt hat, ob ein neues Bärengebäude gebaut werden soll. Es gibt nun welche, die sind dafür, andere sind dagegen.*

Dana: *Ja und wenn eine Mehrheit dafür ist, dann wird das Bärengebäude gebaut.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 19–26)

Der Moderator nimmt Ranas Vermutung auf und erkundigt sich rückfragend bei der Gruppe, was unter «Demonstrieren» zu verstehen sei. Lara entgegnet sogleich, dass sie keine Ahnung habe, worauf der Moderator Rana auffordert zu erläutern, was eine Demonstration sei. Konsistent führt sie an, dass es etwa nach Abstimmungen zu Meinungsverschiedenheiten kommen könne und die Menschen deshalb demonstrieren würden. Zur weiteren Veranschaulichung ihres Gedankens greift Rana auf Danas Beispiel des Bärengeheges zurück, worauf sich Dana zu Wort meldet und erneut das Konzept der Abstimmung darlegt.

Kognitiv-strukturierend schaltet sich nun der Moderator in die Diskussion ein, indem er die Gruppe nach persönlichen Erfahrungen mit Demonstrationen fragt:

Moderator: *Habt ihr schon mal eine Demonstration gesehen?*

Dana: *Im Fernsehen*

Rana: *Nein, im Fernsehen*

Moderator: *Im Fernsehen? Ok, ja.*

Lara: *Ich noch nicht.*

Moderator: *Du hast noch keine gesehen.*

Nuria: *Nein*

Moderator: *Du auch nicht? Erzähl uns einmal Dana, was hast du im Fernsehen gesehen? Woran kannst du dich erinnern?*

Dana: *Es gab da so Zettel mit Fragen. Irgendwie ging es darum, ob der Präsident gewechselt werden soll. Sie durften dann Nein oder Ja schreiben und mussten den Zettel in einen kleinen Briefkasten werfen. Anschliessend wurden die Stimmen ausgezählt und je nach dem war dann klar, ob der Präsident bleiben darf oder ausgetauscht werden muss.*

Moderator: *Das ist für dich demonstrieren?*

Dana: *Ja*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 27–37)

Während Nuria und Lara erklären, sie hätten noch nie eine Demonstration gesehen, führen Dana und Rana an, sie hätten Demonstrationen bereits im Fernsehen gesehen. Der Moderator bittet Dana zu beschreiben, was sie im Fernsehen gesehen habe, worauf sie das Beispiel einer Präsidentschaftswahl anführt. Evaluierend erkundigt sich der Moderator bei Dana, ob sie von einer Demonstration spreche, was Dana ohne Umschweife bestätigt. Anschliessend erkundigt er sich bei Rana, ob sie Danas Erläuterungen teile:

Moderator: *Für dich auch?*

Rana: *Nein, für mich nicht. Ich habe ganz oft im Fernsehen gesehen, dass bei Demonstrationen ganz viele Leute auf die Strasse gehen und dort sagen: „Wir wollen einen anderen Präsidenten!“*

Dana: *Ja so.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 38–40)

In der Diskussion wird nun die konzeptuelle Konfusion sichtbar, welche daher rührt, dass die Schülerinnen basale Vorstellungen von Abstimmungen und Wahlen mit dem Bildmotiv der Demonstration verbinden. Rana legt entschieden dar, dass Demonstrationen mit Ansammlungen von Menschen verbunden seien, welche gemeinsam auf der Strasse protestierten. Exemplarisch führt sie den Protest gegen einen Präsidenten an.

Ihre Schilderung löst bei Lara und Nuria – welche beide angemerkt hatten, sie wüssten nicht, was Demonstrationen seien – Aha-Erlebnisse aus:

Lara: *Ah, ja! Das habe ich mal gesehen. Da sind alle so über eine Brücke gegangen. Eine Horde, die Ja oder Nein geschrien hat.*

Nuria: *Ah, ja! Am Samstag habe ich auch etwas gesehen – in echt!*

Moderator: *Erzähl uns davon Nuria.*

Nuria: *Sie haben einfach irgendwie geschrien, wir sagen die Wahrheit. Dann ist ein Mann gekommen und hat gesagt, man müsse an Gott glauben und so – es war alles sehr langweilig.*

Moderator: *Wo hast du das gesehen?*

Nuria: *Auf dem Bärenplatz.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 41–46)

Lara beschreibt, sie hätte eine grosse Menschengruppe («eine Horde») beobachtet, wie diese über eine Brücke zog und dabei Parolen skandierte. Nuria wird vom Moderator ebenfalls aufgefordert von ihren Erfahrungen zu berichten. Sie erzählt, dass sie am vergangenen Samstag auf einem öffentlichen Platz in Bern etwas gesehen habe, das sie nun – angeregt durch die Äusserungen in der Gruppendiskussionen – in Verbindung mit Demonstrationen bringt. So hätte ein Mann vor einer Menschenmenge gefordert, man müsse an Gott glauben. Ihre Äusserungen gemahnen an eine Beschreibung einer religiösen Predigt und es scheint, als ob sie ausgehend davon über das Phänomen Demonstration nachdenkt und dieses entsprechend deutet und versprachlicht.

Insgesamt erscheint die Gruppe als kognitiv-aktiviert. So versucht etwa Dana den Sinn von Demonstrationen näher zu beschreiben, indem sie diese mit der Fasnacht vergleicht:

Dana: *Das ist fast das gleich wie die Fasnacht, einzig mit dem Unterschied, dass es ums Ja- und Nein-Stimmen geht. Bei der Fasnacht geht es irgendwie darum, so glaube ich, Geister mit Musik zu vertreiben.*

Rana: *Ich glaube es geht darum, die eigene Meinung in der Stadt kundzutun („sie schreien danach einfach ja, oder nein“) und darauf zu hoffen, dass sich diese durchsetzt („einfach hoffen, dass es ja, oder nein ist.“)*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 47–48)

Dana argumentiert, dass sich Demonstrationen und die Fasnacht gleichen würden, wobei es bei letzterer um das Vertreiben von Geistern gehe und bei ersterer um das «Ja- und Nein-Stimmen». In ihrer Erläuterung greift Dana erneut auf das Konzept der politischen Abstimmung zurück, worauf Rana dezidiert erwidert, dass aus ihrer Sicht Demonstrationen etwas anderes seien, da es bei Demonstrationen darum gehe auf der Strasse die eigene Meinung möglichst laut kundzutun, um darauf zu hoffen, dass sich diese durchsetze.

Moderator: *Das könnte sein. Ja, ähm. Habt ihr auch schon mal davon gehört, dass Kinder demonstrieren?*

Rana: *Ja*

Lara: *Nein*

Nuria: *Ja, am Samstag auch.*

Lara: *Ich glaube Kinder dürfen das gar nicht machen. Das habe ich irgendwo mal gehört.*

Rana: *Ich habe mal gesehen, wie Kinder demonstrierten.*

Moderator: *Warum haben diese Kinder demonstriert? Weissst du das noch Rana?*

Rana: *Nein, das weiss ich nicht mehr. (lacht verlegen) Aber mein Bruder hat mir mal erzählt, dass sie in der Schule das Thema Politik hatten. Er hat gesagt, dass Kinder auch mal demonstriert haben.*

Moderator: *Aber du weisst auch nicht, wofür sie demonstriert haben?*

Dana: *Ich denke, wenn es etwa um einen Bärenpark geht, dann dürfen Kinder auch demonstrieren. Wenn es um die Präsidentsänderung geht, dann nicht, weil das mehr Sache der Erwachsenen ist.*

Moderator: *Du sagst, sie sollen dort nicht mitmachen?*

Dana: *Nein.*

Moderator: *Was meinen die ändern?*

Nuria: *Ich habe Kinder am Samstag gesehen, ich weiss nicht, worum es ging. Sie haben so komische Sachen gemacht, zum Beispiel Blätter in die Höhe gestreckt.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 49–62)

Der Moderator erkundigt sich, ob die Schülerinnen auch demonstrierende Kinder gesehen hätten. Während Nuria bemerkt, sie hätte demonstrierende Kinder ebenfalls am vergangenen Samstag gesehen, gibt Lara zu bedenken, es sei Kindern womöglich verboten zu demonstrieren. Rana hält entgegen, sie hätte bereits demonstrierende Kinder gesehen, wobei sie nicht benennen kann, worum sich betreffende Demonstration drehte. Dana bringt sich in die Diskussion ein und erläutert, unter Berücksichtigung der vorangehenden Voten, dass Kinder demonstrieren dürften, wenn es um ein Thema wie ein neues Bärengehege gehe, die Wahl des Präsidenten sei aber ausschliesslich Sache der Erwachsenen. Ad hoc entwickelt Dana ein Modell, um das Phänomen Demonstration deuten und einordnen zu können. Dieses folgt der Idee, dass Kinder partiell an politischen Prozessen und Entscheidungen zu beteiligen seien, und zwar insbesondere dort, wo es vermeintlich um nicht allzu bedeutsame und folgereiche politische Entscheidungen geht. Dieses Modell findet sich wiederholt in den Gruppendiskussionen. Es wird im Kapitel zu den konzeptuellen Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Abstimmungen und Wahlen in vergleichender Perspektive rekonstruiert (siehe Abschnitt 5.2).

Nuria bringt sich in die Diskussion ein, indem sie davon erzählt, dass sie im Fernsehen syrische Demonstrationen gesehen hätte:

***Nuria:** Im Fernsehen habe ich gesehen, dass in Syrien sehr viel Menschen auf die Strassen gegangen sind.*

***Moderator:** Die Strasse war voller Menschen?*

***Nuria:** Ja, man konnte sich nicht bewegen.*

***Moderator:** Weil es so viele Leute hatte?*

***Nuria:** Und es ging ums Ja- und Nein-Stimmen, aber es ist zu kompliziert, das zu erklären (lacht verlegen).*

***Dana:** Ich glaube, das gab es auch schon im Mittelalter – irgendwie mit Feuer. Wenn zum Beispiel jemand etwas falsch gemacht hat, dann sind die Leute mit dem Feuer rumgegangen und haben gefragt, ob man den Betreffenden töten soll.*

***Moderator:** Was haben die mit dem Feuer gemacht?*

***Dana:** Sie wollten irgendwie ein bisschen Angst verbreiten.*

***Rana:** Ja, und das Feuer hatten sie so an einem Stock.*

***Moderator:** Meinst du eine Fackel?*

***Rana:** Ja, und dann sind sie meistens durch die Stadt gezogen und haben gesagt/*

***Dana:** /Wir wollen, dass er tot ist, oder nicht.*

Rana: *Sie haben dem Betreffenden Angst gemacht.*

Dana: *Mit dem Feuer und so.*

Moderator: *Macht euch das auch ein bisschen Angst? (Rana und Dana bejahen)*

Dana: *Ja, aber das war ganz, ganz früher.*

Moderator: *Das gibt es heute nicht mehr?*

Dana: *Nein, ich glaub es nicht – mit dem Feuer und so.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 63–80)

Nuria beschreibt Demonstrationen im Bürgerkriegsland Syrien und hebt hervor, dass hierbei grosse Menschenmengen auf die Strasse gehen würden. Dana bringt sich in die Diskussion ein und erzählt von Zusammenrottungen im Mittelalter. Sie verknüpft durch ihre Schilderung eines Mobs, der mit Fackeln durch die Strassen zieht und Angst und Schrecken verbreitet, das Phänomen Demonstration mit dem Aspekt der Gewalt und schliesst ihre Ausführung mit der Vermutung, dass ein solch gewalttätiger Mob der Vergangenheit angehöre.

Während Lara den Stand der Diskussion kurz zusammenfasst und mit ihrer eigenen Ansicht verbindet, beeilt sich Nuria einzuwenden, dass es in Syrien sehr wohl zu gewalttätigen Demonstrationen komme:

Lara: *Ich glaube ganz allgemein dürfen Kinder auch nicht mitmachen. Das mit den Fackeln habe ich noch nie gesehen, womöglich gab es das früher.*

Nuria: *Doch in Syrien schon. In Syrien haben sie fast nichts zu essen, alles ist teuer, sie sind hungrig und haben kein gutes Leben.*

Moderator: *In Syrien gibt's das mit den Fackeln, Nuria?*

Nuria: *Ja, zusammen bewegen sie grosse Transparente, („sie bewegen Fahnen“) auf denen steht, dass sie hungrig sind und essen wollen. Sie sagen, ihr Leben sei nicht gut.*

Dana: *Sie wollen irgendwie ein bisschen gegen die Reichen demonstrieren, weil diese so viele Sachen haben und nichts davon an die armen Leute geben.*

Nuria: *Sie wollen sie einschüchtern, sie wollen Essen bekommen.*

Moderator: *Sind diese Leute wütend?*

Nuria: *Die sind so wütend, sie wollen es dem Chef sagen.*

Dana: *Und sie sind so arm.*

Dana: *Und die Armen sagen immer: „Ihr habt viele Sachen, wir haben nichts zu essen, gebt uns endlich was!“*

Rana: *Und sie schlafen ja auch auf den Strassen, weil sie kein Zuhause haben.*

Moderator: *Deswegen demonstrieren sie?*

Nuria: *Ja, und darum sagen sie: „Wir haben kein gutes Leben, wir wollten ein schönes Leben wie andere Menschen auf der Welt. Allen Menschen geht es besser als uns. Das ist unser Land, wir wollen auch etwas essen!“*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 81–93)

Nuria beschreibt, dass die Leute in Syrien aufgrund existenzieller Not ihren Protest auf die Strasse tragen und so ihre Wut gegenüber dem «Chef» ausdrücken würden. Dana knüpft an den Äusserungen von Nuria an und führt dabei aus, dass es sich um einen Konflikt zwischen reichen Menschen («*die haben so viele Sachen und geben nichts davon ab*») und armen Menschen («*Ihr habt viele Sachen, wir haben nichts zu essen, gebt uns endlich was!*») handle.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Gruppe C_HE3 allmählich ein konzeptuelles Modell von politischen Protesten erarbeitet, welches sich zunehmend vom Konzept Wahlen bzw. Abstimmungen unterscheidet. Vor dem in vorangehenden Kapiteln dargelegten fachwissenschaftlichen Hintergrund zeigt sich, dass die Schülerinnen Protest – hier in der konkreten Form von Demonstrationen – als Möglichkeit beschreiben, welche es erlaubt, öffentlich Widerspruch zu erheben. Sie verstehen Demonstrationen als kollektive Aktionen, die dazu dienen politische Anliegen zu formulieren und für politische Mobilisierung zu sorgen, um Entscheidungsträger potenziell zu beeinflussen. Diese Deutungsmuster findet sich nicht nur in der Gruppe C_HE3, sondern etwa auch in der Gruppe A_HE2 wieder, in der Angela ausführt:

Angela: *Also, hier sieht man eine Demo. Eine Demonstration, da gehen viele Leute auf die Strasse und kämpfen für etwas. Ich finde das hat wahrscheinlich etwas mit Politik zu tun, weil die vielleicht für eine Partei oder so kämpfen. Zum Beispiel für die Grünen, für mehr Umweltschutz und dafür, dass es weniger Plastik gibt. Vielleicht machen sie deswegen eine Demo.*

(A_HE2_06.11.2019_5. Klasse, Pos. 4)

Angela wählt für ihre Erläuterungen das Beispiel von Demonstrationen, welche sich für Umwelt- und Klimaschutz einsetzen. In ihren weiteren Ausführungen findet sich Luhmanns Denkfigur der Protestbewegung, welche nur ihre eigene Hälfte sein kann und daher stets andere voraussetzen müsse, welche das verlangte herbei- oder ausführen (siehe Abschnitt 5.1.1.2). Diese Denkfigur findet

sich wiederholt in den Schülerinnen- und Schüleraussagen wieder. Angela führt sie wie folgt aus:

Moderator: *Und was bringt es da, wenn man eine Demo macht?*

Angela: *Vielleicht, dass das dann mehr Leute sehen und dass mehr Leute dafür kämpfen und etwas machen. Zum Beispiel: wenn es eine Demo für den Umweltschutz gibt, dann sehen das ganz viele Leute. In Bern gibt es ja viel Verkehr und die Demos werden ja auch im Netz angekündigt. Also, die Leute werden aufmerksam und versuchen dann auch mehr für die Umwelt zu tun, anstatt immer Plastik zu benutzen. Man kann ja Strohhalme wiederverwenden oder Karton verwenden und weniger Plastik benutzen.*

Moderator: *Mhm, mhm, ok, das sind so einige Ideen, was man da tun könnte. Aber wenn die Leute jetzt einfach so auf die Strasse gehen, deswegen wird die Umwelt ja nicht besser geschützt. Warum gehen die Leute also auf die Strasse, auf die öffentlichen Plätze? Was möchten sie bewirken? Was stellt ihr euch da vor?*

Angela: *Vielleicht damit sich die Welt ein bisschen ändert und auch damit die Chefs merken, dass viel Plastik benutzt wird. Vielleicht möchten sie bewirken, dass weniger Plastik genutzt wird. Sie möchten vielleicht darauf aufmerksam machen, dass viele Strände verschmutzt sind und Tiere deswegen sterben.*

(A_HE2_06.11.2019_5. Klasse, Pos. 21–24)

In ähnlicher Weise erläutert auch die Gruppe A_HE6 Sinn und Zweck von Demonstrationen:

Joris: *Die demonstrieren, weil sie mit etwas nicht einverstanden sind.*

Moderator: *Joris sagt: „sie demonstrieren, weil sie nicht einverstanden sind.“ Ja?*

Adriano: *Sie streiken.*

Moderator: *Adriano, was meinst du damit?*

Adriano: *Zum Beispiel, weil die Hälfte des Bun/ ähm, wie sagt man?*

Joris und Andrea: *Bundeshaus*

Adriano: *Nein*

Francis: *Bundesrat*

Adriano: *Ja, merci. Wenn der Bundesrat zum Beispiel entscheidet, hier reißen wir etwas ab und machen etwas Neues. Dann können sie draussen demonstrieren und sagen, dass sie das nicht wollen.*

(A_HE6_13.11.2019_5. Klasse, Pos. 5–13)

Demonstrationen zielen im Verständnis der Gruppen A_HE2 und A_HE6 darauf ab, die «Chefs» zu beeinflussen. Durch Protestkommunikation der Demonstration wird folglich – im Sinne von Luhmann – Realität ins politische System eingeführt.

Dabei deuten die befragten Schülerinnen und Schüler Demonstrationen wiederholt als persuasive Zeigehandlungen. Deziert zeigt sich dies etwa in der Gruppe A_HE3, in der Marc davon spricht, dass es beim Demonstrieren darum gehe ein Zeichen zu setzen:

***Marc:** Oder sie gehen demonstrieren, um ein Zeichen zu setzen. Sie sagen: „hey, wir machen die Umwelt wieder sauber!“ Sie wollen, dass die Leute das sehen.*

***Moderator:** Aber was bringt das, wenn man demonstriert? Davon wird die Umwelt doch nicht sauber, oder?*

***Marc:** Ja, aber man kann ein Zeichen setzen, dass man dagegen ist. Zum Beispiel gegen die Umweltverschmutzung.*

***Priska:** Man weiss dann, dass wir Bewohner das wirklich wollen*

(A_HE3_06.11.2019_5. Klasse, Pos. 133–136)

Die konzeptuelle Deutung der Demonstration als Moment, in dem ein Kollektiv ein Zeichen setzt, findet sich auch in der Gruppendiskussion D_HE2 wieder. Hierbei bietet Claudio eine eigenwillige Interpretation des CND-Logos an, welches auf dem Wimmelbild dargestellt ist. Das CND-Logo (*Campaign for Nuclear Disarmament*) wurde im Rahmen der Friedensbewegung als «Friedenszeichen» bekannt (Howells & Negreiros, 2012, S. 116–117). Dieser Kontext ist Claudio nicht geläufig, weswegen er es als schematische Darstellung eines Flugzeuges interpretiert und mit der klimapolitischen Debatte des Flugverkehrs verbindet:

***Moderator:** Dario, was gibt's für Themen, bei denen du mitbestimmen möchtest?*

***Dario:** Zum Beispiel wie diese hier (BM: Demonstration). Ich weiss nicht, wie man dem sagt, was die da gerade machen.*

***Claudio:** Protestieren*

***Dario:** Ja, zum Beispiel könnten Kinder da auch mal etwas sagen.*

***Moderator:** Du hast gesagt, „die protestieren“? Was sehen wir da?*

***Claudio:** Ganz vorne hier ist ein grosses „Nein“. Hinten einige mit „Ja“. Und wegen dem Zeichen hier (BM: CND-Logo) denk ich, dass die einen Flugzeuge gut finden und die anderen möchten sie von der Welt wegschaffen.*

(D_HE2_27.11.2019_6. Klasse, Pos. 51–56)

Im Vergleich einschlägiger Sequenzen unterschiedlicher Gruppen lässt sich rekonstruieren, dass die befragten Schülerinnen und Schüler Demonstrationen als legitime Protestformen deuten, welche es erlauben Dissens öffentlich sichtbar zu machen, politische Mobilisierung anzuregen, entscheidungsmächtige Instanzen zu beeinflussen und für politische Progression zu sorgen. Vorstellungen zu den Grenzen legitimen Protestes werden in nachfolgendem Kapitel rekonstruiert.

5.1.2.2 «Manchmal gibt's viel Streit wegen dem Demonstrieren» – Grenzen legitimen Protests

Während die in vorangehendem Kapitel zunächst dargestellt Gruppe C_HE3 lediglich am Rande auf die Frage zu sprechen kommt, welche Protestformen legitim bzw. legal sind, äussert sich die Gruppe D_HE2 explizit dazu:

Moderator: *Und um welche Themen geht es denn momentan so? Habt ihr da etwas mitbekommen?*

Claudio: *In der Tagesschau, die schau ich fast jeden Abend, kommt das enorm viel vor, dass sie einfach protestieren. Auf die Strasse gehen, die Autobahn blockieren – wegen den Abstimmungen, mit denen sie nicht einverstanden sind, was da gewählt wurde und so.*

Moderator: *Fabio? Das hast du auch gesehen?*

Fabio: *Mhm*

Moderator: *Wie findet ihr das, wenn man Autobahn blockiert, oder demonstriert? Darf man das, oder ist das nicht gut?*

Claudio: *Aus meiner Sicht ist das eigentlich ganz klar eine Straftat, weil man so den Verkehr blockiert und es auch zu Unfällen kommen könnte, wenn die Leute die Strasse einfach kaputt machen und so. Dann kann es auch zu hohen Bussen kommen.*

Moderator: *Ja?*

Claudio: *Zum Beispiel hohe Geldstrafen oder Gefängnisstrafen.*

(D_HE2_27.11.2019_6. Klasse, Pos. 70–78)

Der Moderator fordert die Gruppe auf zu benennen, welche politischen Themen gerade von Aktualität sind. Claudio entgegnet, er schaue regelmässig die Nachrichten im Fernsehen. Dabei bleibt er vage hinsichtlich der Gründe, welche zu Protesten führen, er vertritt aber prägnant die Haltung, dass durch Legalität die Legitimität von Protest gesichert werde. Entsprechend spricht er sich gegen das Blockieren von Autobahnen aus, da dies eine klare Straftat sei. Insbesondere befürchtet er, dass die Protestierenden die Strasse kaputt machen könnten.

Während in der Gruppe D-HE2 Sachbeschädigung geächtet wird, formuliert die Gruppe A_HE3 die Befürchtung, dass es im Zuge von Demonstrationen zu gewalttätigen Ausschreitungen kommen könne:

Priska: Manchmal gibt's viel Streit wegen dem Demonstrieren.

Moderator: Es gibt viel Streit? Kannst du mir das erklären?

Leo: Ah! Es gibt viel Streit, weil einige dafür sind und einige dagegen sind. So kommt es dann zu viel Streit und Prügel.

Moderator: Streit und Prügel? Meintest du das gleiche, Priska?

Priska: Ja.

Moderator: Hat das nichts mit Politik zu tun, wenn sie sich streiten?

Priska: Doch, sie streiten über etwas, was mit Politik zu tun hat.

Moderator: Gleich bei der Demonstration steht die Polizei (BM: Polizei). Hat die auch mit Politik zu tun?

Leo: Die Polizei geht ja immer zu den grossen Demonstrationen.

Marc: Die Polizei schaut vielleicht, dass es nicht so grob wird.

Leo: Ja, und was du gesagt hast mit dem Streit. Sie versuchen diesen zu verhindern.

Moderator: Sie versuchen diesen zu verhindern? (Kinder stimmen zu)

Leo: In der Tagesschau gab es einmal ein Interview. Sie erzählten, es sei verboten zu demonstrieren. Dann wurden alle Demonstranten und auch die Leute von der Tagesschau mitgenommen. Hier sieht man ja auch, wie einer filmt (BM: Kameramann).

Leo: Und das Thema kommt dann im Fernsehen, es wird berühmter, grösser und stärker. Plötzlich interessiert es dann vielleicht mehr Menschen. Es gehen mehr raus und es gibt mehr Demonstrationen.

Priska: Bis die Politik reagiert.

Leo: Ja, genau.

Moderator: Bis die Politik reagiert? (Kinder stimmen zu) Was heisst das?

Priska: Es bedeutet, dass sich die Politiker einig sind und etwas dagegen machen.

Leo: Sie versuchen das Thema wie zu stoppen.

Priska: Damit die Bewohner friedlich sind.

(A_HE3_06.11.2019_5. Klasse, Pos. 146–165)

Leo und Priska führen gemeinsam aus, dass es aufgrund von Meinungsverschiedenheiten zu Streit komme, welcher auch gewaltsam ausgetragen werden könne. Dabei verweisen sie auf die Polizisten auf dem Wimmelbild und erklären, es sei grundsätzlich Aufgabe der Polizei dafür zu sorgen, dass Demonstrationen nicht aus dem Ruder laufen. Ausgehend vom Bildmotiv «Kameramann und Reporterin» bietet auch die Gruppe A_HE3 die Deutung an, dass Demonstrationen auf politische Mobilisierung für bestimmte Anliegen abzielen und handlungsmächtige Akteure zu entsprechenden Reaktionen bewegen wollen. Wenn die Politik reagiert, dann bedeutet das, dass sich die Politiker geeinigt haben und etwas unternehmen wollen, wobei das Ziel darin bestehe, dass die *«Bewohner friedlich sind»*. Gewaltvoller Protest deutet sich in dieser Formulierung als Drohkulisse an, welche von der Politik stets in Rechnung gestellt werden muss. Überdies zeigt sich hier die Denkfigur, dass sich Protest auf der Strasse ereignet, wenn die Politik aufgrund von inneren Differenzen ein Problem nicht löst oder nicht lösen kann. So formuliert die Gruppe A_HE3 hier das Konzept, dass politische Konflikte oder Probleme zunächst durch Protest artikuliert werden und dann in politischen Institutionen allgemeinverbindlich geregelt werden. Zur Beschaffenheit oder Funktion dieser Institutionen äussert sich die Gruppe nicht näher.

In eine ähnliche Richtung verläuft auch die Diskussion der Gruppe C_HE4, in der die Rolle der Polizei als Gesetzeshüterin explizit betont wird:

Moderator: *Ok, ihr habt ganz viele Figuren hier beim Bundeshaus hingestellt.*

Micaela: *Das ist alles Polizei.*

Moderator: *Das ist alles Polizei, hier?*

Micaela: *Ja.*

Moderator: *Das auch? Drei Mal bei der Polizei! Was hat die Polizei mit Politik zu tun?*

Alessia: *(lacht)*

Micaela: *Äh also*

Moderator: *Ja, Carla?*

Carla: *Sie hüten wie das Gesetz.*

Moderator: *Sie hüten das Gesetz?*

Carla: *(Lacht) Also, sie schauen, dass keine Räuber herum sind und so Zeug. Keine, die gegen die Regeln verstossen. Deshalb habe ich das Gefühl, dass das etwas mit politisch zu tun hat.*

Micaela: Ich denke die Politiker, die haben sozusagen die Polizisten angestellt, damit diese für Schutz sorgen. Auf dem Revier sind die Polizisten. Ich glaube, die haben sie angestellt.

Moderator: Die Politiker haben die Polizisten angestellt?

Micaela: Ja, sozusagen und die Polizei ist halt wie der Wächter der Nacht, sozusagen.

Moderator: Der Wächter?

Micaela: Der Nacht.

Moderator: Der Wächter, ah, der Nachtwächter.

Micaela: Ja, und der ist halt hier und bewacht die Demonstration.

(C_HE4_22.11.2019_5. Klasse, Pos. 158–175)

Die Politik hat nach Auffassung von Micaela die Polizisten angestellt, welche nun dafür zuständig sind, dass die Gesetze eingehalten werden. Entsprechend achtet die Polizei auch darauf, dass Demonstration innerhalb eines legalen Rahmens ablaufen. Micaela bezeichnet die Polizei als die «Wächter der Nacht», wobei sie damit wohl kaum auf das Prinzip des Laisser-faire-Liberalismus, d. h. auf den Nachtwächterstaat anspielt, welcher das Prinzip der individuellen Handlungsfreiheit hoch- und Staatseingriffe möglichst fernhält. Im Vordergrund steht viel mehr die Denkfigur, dass Regeln und Gesetze notfalls auch mit Zwang durchgesetzt werden müssen. Diese Denkfigur findet sich – wie in diesem Kapitel aufgezeigt – wiederholt in den Gruppendiskussion. Die Polizei, so lässt sich argumentieren, übernimmt eine für Schülerinnen und Schüler gut sicht- und nachvollziehbare Rolle in der Konfliktregulation. Kritik an der Polizei oder auch weiterführende Vorstellungen zur institutionalisierten Konfliktregulierung im politischen System finden sich hingegen nicht in den hier untersuchten Diskussionssequenzen im Anschluss an die Bildmotive «Protest».

5.1.3 Fazit: Schülerinnen und Schülervorstellungen zu Protest

Insgesamt lässt sich rekonstruieren, dass die befragten Schülerinnen und Schüler von einem unbestrittenen und grundsätzlichen Recht auf Protest ausgehen und insbesondere Demonstrationen mit gängigen Attributen verbinden, d. h. Demonstrationen werden als kollektive Handlungen gedeutet, welche auf Artikulation politischer Anliegen abzielen, welche Dissens in Form persuasiver

Zeigehandlungen im öffentlichen Raum inszenieren und welche danach trachten entscheidungsmächtige Instanzen zu beeinflussen. Wiederholt beschreiben die Schülerinnen und Schüler zerstörerisches Potenzial von Protesten, wobei sie hierfür exemplarisch auf Sachbeschädigung und gewaltsame Ausschreitungen im Zusammenhang mit Demonstrationen verweisen und die Polizei in der Pflicht sehen, damit umzugehen.

In den Diskussionen wird die Rolle der Polizei nicht angezweifelt oder kritisch hinterfragt. Überdies bleibt dabei unbesehen, dass das, was alle wollen – wie Rousseau aufzeigt – nicht zwangsläufig identisch mit dem ist, was die Allgemeinheit will. Die für moderne, demokratische Staaten leitenden Fragen, wie individuelle Autonomie und staatliche Herrschaft vernunftrechtlich zu vereinen seien und wie Institutionen beschaffen sein müssen, damit sie das zerstörerische Potenzial von Konflikten einhegen können, stellen sich in den bis hierhin untersuchten Diskussionssequenzen nicht. Diese institutionelle Dimension der Politik und damit die Frage danach, wie partielle Interessen in einer Demokratie allgemeine Verbindlichkeit erlangen, ist Gegenstand der nachfolgenden Kapitel. Zur vertiefteren Rekonstruktion diesbezüglicher Schülerinnen- und Schülervorstellungen werden zunächst aus einer Bottom-Up-Perspektive Vorstellungen zu Wahlen und Abstimmungen rekonstruiert (Abschnitt 5.2) und danach aus einer Top-Down-Perspektive Vorstellungen zur Demokratie als Herrschaftsform (Abschnitt 5.3).

5.2 Wahlen und Abstimmungen

Wie werden aus partiellen Interessen allgemein verbindliche Regelungen? Diese Frage ist leitend für das Sinnbild Herrschaftslegitimation und entsprechend stehen die diesbezüglichen Schülerinnen- und Schülervorstellungen im Fokus des Forschungsinteresses. Mit welchen konzeptuellen Vorstellungen deuten Schülerinnen und Schüler Verfahren der Konfliktbewältigung innerhalb staatlicher Strukturen und Institutionen? Wie nehmen sich ihre Vorstellungen hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten an diesen konfliktiven, politischen Prozessen aus?

Das Sinnbild «Herrschaftslegitimation» knüpft an die funktionale Politikdefinition von Luhmann an, welche Politik systemtheoretisch als Herstellung kollektiv bindender Entscheidung beschreibt (Luhmann, 2005, S. 81) und es schliesst überdies an einer Definition von Münch an, welcher darauf verweist, dass politische Systeme als Gesamtheit der sozialen Interaktionen aufzufassen seien, welche sich auf Selektion, Durchführung und Durchsetzung kollektiv bindender Entscheidungen ausrichten (Münch, 1996, S. 22). Im Weiteren verweist

das Sinnbild «Herrschaftslegitimation» auch auf ein Politikverständnis, welches Alemann wie folgt beschreibt: «*Politik ist öffentlicher Konflikt von Interessen unter den Bedingungen von öffentlichem Machtgebrauch und Konsensbedarf*» (Alemann, 1994, S. 148).

Anknüpfend an die hier dargestellte Politikdefinition lässt sich argumentieren, dass Wahlen als konkrete Formen der Konfliktbewältigung verstanden werden können. Entsprechend führt Przeworski aus:

«Die Demokratie ist eine politische Ordnung, in der die Bürgerinnen und Bürger ihre Regierung mittels Wahlen bestimmen und die Möglichkeit haben, sich einer Regierung zu entledigen, die ihnen nicht gefällt» (Przeworski, 2020, S. 14–15).

Hieraus folgt, dass Wahlen zwar nicht das einzige, aber in einem minimalistischen Sinn das unabdingbare Merkmal einer Demokratie sind. Sie erlauben die Übertragung von Macht und Verantwortung von den Bürgerinnen und Bürgern an die Regierung und ermöglichen, dass sich letztere gegenüber ersteren verantworten müssen.

Die Bedeutung von Wahlen relativiert sich in der Schweiz ein gutes Stück weit, da das politische System nebst den Wahlen (auf nationaler Ebene handelt es sich dabei um Parlaments- und nicht um Regierungswahlen) auch noch die regelmässig stattfindenden Volksabstimmungen als bedeutsame, institutionalisierte Form der Konfliktbewältigung und Möglichkeit der politischen Partizipation der breiten Bevölkerung vorsieht.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Wahlen und Abstimmungen von zentraler Bedeutung für die politische Konfliktbewältigung und die Überführung partieller Interessen in allgemein verbindliche Regelungen sind. In dieser Feststellung liegt das Forschungsinteresse vorliegender Studie für die Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Wahlen und Abstimmungen begründet.

5.2.1 Wahlen und Abstimmungen aus politikwissenschaftlicher Perspektive

5.2.1.1 Wahlen und Abstimmungen als Kernmerkmale moderner Demokratien

«Demokratie» könne gemeinhin als Schlüsselbegriff der politischen, wie auch der wissenschaftlichen Sprache verstanden werden, schreibt Schmidt einleitend in seiner Einführung in die Demokratietheorie und weist darauf hin, dass Demokratie eine politische Ordnung bezeichne, in der die grosse Masse der Staatsbürger

das letzte Wort habe (Schmidt, 2019, S. 1). Unter Demokratie könne folglich eine säkularisierte Ordnung mit einem Gleichheitsanspruch verstanden werden, welcher alle erwachsenen Staatsbürger einschliesse, wodurch diese – zumindest theoretisch – zum alleinberechtigten Ursprung der Staatsgewalt würden (ebd. S. 3). Entsprechend hält Schmidt fest:

«Besitz und Ausübung der Staatsgewalt müssen in der Demokratie in nennenswertem Umfang konkret und in möglichst intakten Legitimationsketten von den Bürgern hergeleitet und ihnen gegenüber verantwortet werden» (Schmidt, 2019, S. 3).

Ausgehend hiervon wird deutlich, dass Wahlen – und in der Schweiz in besonderem Masse auch Abstimmungen – zentrale Glieder dieser Legitimationsketten darstellen. Wahlen stellen somit eine Grundform der unmittelbaren Ausübung demokratischer Staatsgewalt durch das Volk dar (Weber-Fas, 2008, S. 313). Im Unterschied zu Wahlen, welche der Selektion von Personen dienen, bezwecken Abstimmungen Sachentscheide über Beschlussvorlagen in unterschiedlichen Gremien auf verschiedenen politischen Ebenen (Weber-Fas, 2008, S. 26). Abstimmungen können folglich etwa in Parlamenten oder internationalen Institutionen abgehalten werden. Das politische System der Schweiz sieht überdies auch die Volksabstimmung vor, welche aus politikwissenschaftlicher Perspektive als Plebiszit zu bezeichnen ist. Vatter führt aus, dass sich die heute bekannten Formen der Volksabstimmung, das Gesetzesreferendum und die Volksinitiative, erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts herauszuschälen begannen (A. Vatter, 2016, S. 347). So habe die Bundesverfassung von 1848 lediglich das obligatorische Verfassungsreferendum und die Volksinitiative auf Totalrevision der Verfassung gekannt und erst mit der Einführung des fakultativen Gesetzesreferendum (1874) und der Volksinitiative auf Partialrevision der Bundesverfassung (1891) habe sich das ursprünglich noch stark repräsentative Demokratiesystem zum heute bekannten Entscheidungssystem der halbdirekten Demokratie gewandelt (ebd.).

Anhaltend tiefe Beteiligungsraten bei Volksabstimmungen und Wahlen werden häufig als Legitimationskrisen der Demokratie gedeutet. Nach Hedtke resultiert aus solchen Krisendiagnosen vielfach ein politischer Erwartungsdruck auf Bildungsorganisationen, insofern gefordert werde, dass diese auf eine gesteigerte politische Partizipation hinzuwirken hätten (Hedtke, 2016). Zu bedenken gilt es hierbei, dass sich Politische Bildung auf der Primarstufe an Kinder richtet, die vom demokratischen Gleichheitsanspruch – ebenso wie die Wohnbevölkerung ohne Staatszugehörigkeit- ausgeschlossen sind. Kinder sind zur politischen

Mitwirkung so wenig berechtigt wie einst Aristoteles, der als ortsansässiger Fremder im antiken Athen – als sogenannter «Metöke» – von politischer Beteiligung ausgeschlossen war (Schmidt, 2019, S. 3).

Welche Vorstellungen verbinden also Schülerinnen und Schüler mit Wahlen und Abstimmungen? Wie deuten sie dabei ihre eigene politische Exklusion? Diese Fragen leiten die Auswertung derjenigen Gruppendiskussionssequenzen, in denen sich Schülerinnen und Schüler zur Rückkoppelung der politischen Klassen an die Bevölkerung mittels der Medien «Wahlen und Abstimmungen» äussern (Münkler, 2012, S. 34).

Inhaltlich drehen sich die entsprechenden Sequenzen der Gruppendiskussionen um einen zentralen, wenn nicht gar den zentralen Aspekt eines jeden politischen Systems, welches für sich in Anspruch nimmt, eine Demokratie zu sein. Robert Alan Dahl beschreibt den Kern von Demokratie in einem minimalistischen Sinn wie folgt:

«I assume that a key characteristic of a democracy is the continuing responsiveness of the government to the preferences of its citizens, considered as political equals» (Dahl, 1971, S. 1).

In Dahls Modell – welches als Meilenstein der vergleichenden Demokratiemessung gilt, wird Demokratie als bislang unerreichtes (und womöglich unerreichbares) Ideal verstanden. Diesem Ideal kommen real existierende Demokratien mehr oder weniger nahe.² Hiervon ausgehend bezeichnet Dahl real existierende Demokratien als «Polyarchien», wobei «Polyarchie» in etwa mit «Herrschaft der Vielen» übersetzt werden kann. Die Distanz der Polyarchie zum Ideal der Demokratie vermisst Dahl entlang zweier grundlegender Dimensionen: einerseits bezüglich der Frage, wie offen der Wettstreit bei der öffentlichen Willensbildung in einem bestimmten politischen System erfolgt (Dimension: *Public Contestation*), andererseits hinsichtlich der Frage, in welchem Umfang die Bevölkerung über politische Partizipationsrechte verfügt (Dimension: *Inclusiveness*) (ebd.). Je offener der Wettstreit und je inklusiver und umfassender die Partizipationsrechte in einem politischen System ausfallen, desto näher kommt dieses System dem Ideal der Demokratie. Aus dieser lediglich knappen Skizze des Polyarchieansatzes wird ersichtlich, dass Dahls Modell auf moderne Repräsentativdemokratien

² Ausgehend von seinem Polyarchie-Modell veranschlagte Dahl die Zahl entwickelter, aber eben nicht perfekter Demokratien in den 1950er Jahren auf 26 Staaten, worunter die meisten westeuropäischen Länder, Australien und Neuseeland fielen. Zu dieser Kategorie der «inkluisiven Polyarchien» fügte er noch drei Länder mit grösseren Einschränkungen des Wahlrechts hinzu, nämlich Chile, die USA und die Schweiz (Schmidt, 2019, 289–290).

fokussiert und dabei Demokratie als grundsätzlich wünschenswertes und damit anzustrebendes politisches System versteht.

Ein dergestalt repräsentativ gedachter und durchwegs positiv besetzter Demokratiebegriff ist nach Buchstein und Jörke nicht selbstverständlich, sondern das Resultat eines langwierigen, semantischen Transformationsprozesses, der die antike, mehrheitlich negative Bedeutung von Demokratie allmählich ins Positive verschob (Buchstein & Jörke, 2003, S. 472).³

Freilich gilt es bei der Rekonstruktion antiker Demokratieverständnisse zu berücksichtigen, dass die Überlieferung von Quellen mit Aussagen zur Demokratie zu einem guten Teil dem Zufall geschuldet ist, dennoch lässt sich konkludieren, dass sich weitaus mehr antike Gegner als Befürworter der Demokratie ausmachen lassen. Zu den antiken Demokratiebefürwortern zählten mitunter die Sophisten, welche sich bereits früh philosophisch mit politischen Angelegenheiten befassten und sich dabei insbesondere mit der Kontingenz von Gesetzen auseinandersetzten (Roth, 2017, S. 20). In der Überzeugung, dass sich Tugend und Tüchtigkeit lehren und lernen lassen, verstanden sich die meisten Sophisten als Anhänger der Demokratie (ebd.). Ihnen gegenüber positionierten sich etwa Sokrates, Platon und Aristoteles, welche die Demokratie in ihrer attischen Form ablehnten (ebd. S. 21). Als kritikwürdig galt, dass Demokratien unqualifizierte Bürger beteiligten, was zu komplizierten Entscheidungsprozessen mit überdies schlechten Ergebnissen führe. Ganz allgemein dokumentiert sich in vielen antiken und auch mittelalterlichen Quellen die Befürchtung, dass Demokratie die politische Kultur verderbe (Buchstein & Jörke, 2003, S. 472).

Erst im Zuge der französischen Revolution und im Zusammenhang mit der Ausweitung des Wahlrechts in den USA, in Westeuropa, Neuseeland und Australien im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wurde der Begriff Demokratie allmählich positiv besetzt (ebd.). Zumindest für den westlichen Kulturkreis könne dieser semantische Transformationsprozess als abgeschlossen betrachtet werden, halten Buchstein und Jörke kurz nach der Jahrtausendwende fest, da Demokratie hier nicht länger als Verfallsform des Politischen gelte, sondern geradezu alternativlos positiv gedeutet werde. So finden moderne Demokratien zwar viele interne Kritiker, aber keine grundsätzlichen Gegner mehr (ebd. S. 473).

³ Der Demokratiebegriff erfuhr eine dreifache semantische Transformation. So wurde Demokratie (1) allmählich positiv gedeutet (Transformation: Positivierung). Demokratie galt (2) nicht länger und ausschliesslich als politisches System der griechischen Stadtstaaten, sondern als politisches System der Zukunft auf, welches es hinzuarbeiten gilt (Transformation: Futurisierung). Schliesslich (3) wurde Demokratie mit politischen Institutionen angereichert, d. h. sie wurde im Sinne von «checks and balances» institutionell ergänzt (Transformation: Anreicherung) (Buchstein, 2013, S. 106–107).

5.2.1.2 Demokratie in der Krise?

Gegenwärtig nimmt sich dieser Befund nicht mehr so eindeutig aus und Giddens würde heute wohl kaum noch fragen, ob es überhaupt noch Vertreter politischer Theorien gäbe, die nicht im ein oder anderen Sinne demokratische seien (Giddens, 1999, S. 149). Eberl, Jörke und Salomon bemerken in der wissenschaftlichen Community eine grosse Einigkeit hinsichtlich der Diagnose, dass sich die Demokratie gegenwärtig in der Krise befände (Eberl et al., 2022). Jan-Werner Müller erklärt diesen verbreiteten Krisenbefund mit den aus seiner Sicht traumatischen Erfahrungen der Trump-Wahl und des Brexits sowie dem Umstand, dass zum ersten Mal in diesem Jahrhundert mehr Länder mit über einer Million Einwohnern keine Demokratie seien (J.-W. Müller, 2021, S. 7).

In selbem Zusammenhang spricht Keane vom Aufkommen neuer Formen des Despotismus, welche sich als stabiler und attraktiver erweisen würden, als dies bis anhin für möglich gehalten worden sei (Keane, 2020, S. 18). Diese Despotien seien deshalb als neu zu bezeichnen, weil sie mit demokratischen Prozeduren wie etwa Wahlen, Bürgerinnen- und Bürgerforen oder Antikorruptionsprogrammen experimentierten und so einen demokratischen Anschein zu erwecken versuchten (ebd. S. 17). Ähnlich wie Crouch, der von Postdemokratie spricht (Crouch, 2021), nennt Keane den neuen Typus der Despotien «Phantomdemokratie» und führt hierzu aus:

“It is wrong to describe the new despotisms as autocracies or as systems of authoritarianism, the supposed opposite of liberal democracy. The new despotisms do all within their power to portray themselves as incarnations of the people. These phantom democracies have definite effectiveness. That they manage to win the support of those they dominate is striking, and that is why they are a serious alternative to the power-restraining, power-sharing democratic arrangements of the past generation” (Keane, 2020, S. 17).

Er knüpft damit an der Kritik von Wolin an, welcher ausgehend von seiner Toqueville-Lektüre ausführt, dass der Despot in der Postdemokratie nicht länger heroisch sein müsse, sondern lediglich eine Gesellschaft verkümmelter Individuen zu verwalten habe, welche ein Leben ohne politische Verantwortung akzeptierten. Diese postdemokratischen Menschen, so Wolin, wollen geführt werden und sich dabei frei fühlen (Wolin, 2001, S. 570). Hinsichtlich der Zukunft der Demokratie stellt Wolin die Frage, ob das «politische Moment» in der Demokratie erhalten bleibe oder ob die Demokratie einfach zu einem untergeordneten Teilsystem der Gesellschaft würde, welches rein funktional der Erhaltung und Reproduktion moderner Macht diene (Wolin, 2001, S. 571).

Für die Politjournalistin Applebaum war das freiheitliche Moment nach dem Fall der Mauer im Jahre 1989 lediglich von kurzer Dauer und eine historische Ausnahme. Sie führt entsprechend aus: *«Die Norm ist die Skepsis gegenüber der freiheitlichen Demokratie. Der Autoritarismus ist immer verlockend»* (Applebaum, 2022, S. 62). Applebaums Befund steht exemplarisch für etliche, ähnlich gelagerte Krisendiagnosen, da sie nicht von einer Krise der Demokratie spricht, sondern von der Krise der liberalen Demokratie. Diesbezüglich betont Przeworski, dass er es in analytischer Hinsicht problematisch finde, dem Begriff Demokratie Adjektive hinzuzufügen. Entsprechend führt er aus:

«Je mehr Merkmale – «elektoral», «liberal», «konstitutionell», «repräsentativ», «sozial» – wir zur Definition einer vollwertigen Demokratie hinzufügen, desto länger wird unsere Checkliste und desto mehr Krisen werden wir entdecken» (Przeworski, 2020, S. 14).

In losem Bezug zu Joseph Schumpeter, Norberto Bobbio und Karl Popper sieht er sich in seiner Krisenanalyse deshalb einem minimalistischen Demokratiebegriff verpflichtet, welcher Demokratie primär als Ordnung versteht, in der Bürgerinnen und Bürger ihre Regierung mittels Wahlen bestimmen und absetzen können (Przeworski, 2020, S. 15). Wahlen sind nach Przeworski das einzige wirksame Instrument zur Disziplinierung der Politiker, wobei er bezugnehmend auf Dixit, Grossman und Gul (Dixit et al., 2000) erklärt, dass in einer Demokratie die herrschenden Personen mit nennenswerter Wahrscheinlichkeit ihren Machtverlust befürchten müssten (Przeworski, 2020, S. 17). Dabei gebe es zwei Möglichkeiten, so Przeworski weiter:

«(1) Politiker (und Bürokraten) gehorchen den Gerichten, weil sie andernfalls die nächste Wahl verlieren werden, womit das «Gesetz herrscht». (2) Die Politiker gehorchen den Gerichten nicht, weil sie andernfalls die nächste Wahl verlieren werden – etwa, weil eine Mehrheit des Wahlvolkes der Ansicht ist, dass Politiker den Anweisungen der Richter nicht folgen sollten. Die Politiker verstossen also gegen die Rechtsstaatlichkeit, aber solange ihr Verhalten durch die Furcht vor einer Wahlniederlage motiviert ist, ist das System gemessen an der minimalistischen Definition, trotzdem demokratisch. Wenn Politiker jedoch keine Angst vor Wahlen haben und sich nicht dem Gesetz unterwerfen, obwohl eine Mehrheit der Bürger dies wünscht, dann handelt es sich nicht länger um ein demokratisches Regierungssystem» (ebd.).

Wahlen als Disziplinierungsinstrument ermöglichen folglich die Übertragung von Verantwortung an die Gewählten und sie sind gleichzeitig institutionalisierte Momente, in denen sich die Gewählten verantworten müssen.

5.2.1.3 Wahlen und Abstimmungen innerhalb der symbolischen Ordnung der Demokratie

Wahlen stehen gewissermassen im Zentrum einer symbolischen Ordnung der Demokratie, deren spezifische Ausprägung Lefort ausgehend von einem Vergleich mit der älteren symbolischen Ordnung der Monarchie beschreibt. So habe sich die Monarchie auf der Matrix einer politischen Theologie entfalten können, welche dem Fürsten souveräne Macht auf einem bestimmten Territorium verlieh und ihn zugleich zu einer weltlichen Instanz und zum Repräsentanten Gottes auf Erden machte (Lefort, 1990, S. 292). Ausgehend von Kantorowicz klassischer Studie zur politischen Theologie des Mittelalters – *«The King's Two Bodies»* (Kantorowicz, 1981) – führt Lefort aus, dass in der Person des Fürsten die Macht verkörpert gewesen sei, wobei der Fürst nicht als Despot mit grenzenloser Gewalt gegolten habe, sondern dass er zunächst als Vermittlerfigur zwischen Gott und den Menschen auftrat und dann im Zuge der Säkularisierung allmählich zum Vermittler zwischen den Menschen und den transzendenten Instanzen der souveränen Justiz und der souveränen Vernunft wurde (Lefort, 1990). Lefort formuliert entsprechend:

«Dem Gesetz unterworfen und über den Gesetzen stehend, verdichtete sich im zugleich sterblichen wie unsterblichen Körper des Fürsten das Prinzip der Entstehung und Ordnung des Königreichs. Während seine Macht auf einen unbedingten, ausserweltlichen Pol verwies, wurde diese in der Person des Fürsten zugleich zum Garanten und Repräsentanten der Einheit des Königreichs» (Lefort, 1990, S. 292).

In verdichteter Weise findet sich diese Vorstellung in der Losung *«Le roi est mort, vive le roi»* wieder, welche im Moment des Ablebens des Monarchen die Kontinuität des Reiches markiert. Das Reich selbst, so Lefort, wurde im Sinnbild eines Körpers als substantielle Einheit vorgestellt, d. h. die im Fürsten verkörperte Macht verlieh der Gesellschaft körperliche Gestalt und die Hierarchie seiner Glieder, namentlich die Ständeabstufung, schien auf einem unbedingten Fundament zu beruhen (ebd. S. 292–293).

Dieses symbolische Dispositiv wird, so Marchart, mit den republikanischen Revolutionen irreversibel umformuliert (Marchart, 1999, S. 125). Dieser Prozess setze zwar bereits mit der allmählichen Säkularisierung ein, so Marchart weiter, kulminierte aber symbolisch in dem Moment, als König Louis XVI im Zuge der Französischen Revolution guillotiniert werde (ebd.).⁴

⁴ Im Zusammenhang mit der Verurteilung und Hinrichtung des Königs äusserte Robespierre, dass er zwar die Todesstrafe verachte und deren Abschaffung gefordert habe, der König sei

Lefort bringt das Revolutionäre und Beispiellose der Demokratie in seiner berühmt geworden Feststellung auf den Punkt, dass der Ort der Macht in der Demokratie leer sei (Lefort, 1990, S. 293). Im Moment als der sakrale Körper des Königs delegitimiert und sein irdischer Körper geköpft wird, verändert sich die symbolische Ordnung und die Gesellschaft sieht sich fortan mit den Paradoxa eines leeren Ortes der Macht und der radikalen Unbestimmtheit ihrer eigenen Legitimationsbasis konfrontiert (Marchart, 1999, S. 126). Entsprechend führt Lefort aus:

«Die Machtausübung ist nun einem Verfahren unterworfen, das sie in regelmässigen Abständen erneut ins Spiel bringt. Sie geht am Ende aus einem geregelten Wettstreit hervor, dessen Bedingungen dauerhaft festgeschrieben sind. Dieses Phänomen schliesst eine Institutionalisierung des Konflikts ein. Leer und unbesetzbar, so dass kein Individuum, keine Gruppe ihm konsubstantiell zu sein vermag, erweist sich der Ort der Macht zugleich als nichtdarstellbar. Einzig sichtbar sind ihre Ausübungsmechanismen oder aber die Menschen, einfache Sterbliche, die die politische Autorität inne haben» (Lefort, 1990, S. 293).

Innerhalb der neuen symbolischen Ordnung der Demokratie wird der politische Konflikt folglich institutionalisiert, indem eine politische Bühne eingerichtet wird, auf der sich fortan ein Wettstreit um die Macht abspielt (Lefort, 1990, S. 294).

5.2.1.4 Wahlen und Abstimmungen als Momente institutioneller Markierung von Kontingenz

Ausgehend von der symbolischen Ordnung der Demokratie wird deutlich, dass Demokratie grundsätzlich als Möglichkeit begriffen werden kann, politische Entscheidungseliten abzuwählen, wobei die Geschichte deutlich aufzeige, so Jörke, dass gerade die liberalen Regime eine solche Abwahl erfolgreich zu verhindern wüssten (Jörke, 2022, S. 265). Jörkes Kritik lässt sich mit Ausführungen der Demokratietheoretiker Sartori und Lefort präziser bestimmen. Sartori, welcher seinerseits auf den liberalen Vordenker und Frühaufklärer John Locke verweist, führt zunächst aus, dass sich die Idee der Mehrheitsherrschaft und insbesondere diejenige des Mehrheitsprinzips, kaum bis vor Locke zurückverfolgen lasse und dass Aristoteles, wenn dieser von der «Herrschaft der Vielen» gesprochen habe, vielmehr einen Zustand als ein standardisiertes Verfahren zur Entscheidungsfindung oder Prinzip der Konfliktlösung gemeint habe (Sartori, 2006, S. 144). Im

jedoch zwingend hinzurichten: *«Der König muss sterben, damit das Vaterland leben kann»* (Schultz, 2012, S. 298–299).

gesamten Mittelalter und noch darüber hinaus, so Sartori, sei mit dem grösseren Teil (Maior Pars) stets auch der Begriff des besseren Teils (Melior Pars) verbunden gewesen und erst bei Locke habe sich das Mehrheitsprinzip, wie es heutzutage verstanden werde, nämlich als ein quantitatives Kriterium ohne qualitative Attribute, auszuformen begonnen (ebd.).

Ausgerechnet im Zusammenhang mit der errungenen Institution des allgemeinen Wahlrechts zeige sich jedoch die prägnanteste Paradoxie der Demokratie, bemerkt Lefort, wobei er ausführt:

«Denn genau in dem Moment, wo die Souveränität des Volkes sich manifestiert und das Volk seinen Willen zum Ausdruck bringen soll, werden die gesellschaftlichen Solidaritätsbeziehungen aufgelöst, der politisch aktive Bürger aus allen Handlungszusammenhängen freigesetzt, in denen sich das gesellschaftliche Leben entfaltet, um gewissermassen in eine »Recheneinheit« verwandelt zu werden. Die Zahl tritt an die Stelle der Substanz» (Lefort, 1990, S. 295).

Lefort verweist wie Sartori darauf, dass sich im 19. Jahrhundert nicht nur die Konservativen gegen das allgemeine Wahlrecht aussprachen, sondern auch Liberale und Sozialisten. Dies sei zum einen der Verteidigung von Klasseninteressen, aber eben auch dem Umstand geschuldet gewesen, dass sich die demokratische Gesellschaft als gleichsam körperlose Gesellschaft begründe und daher von der Vorstellung des Nicht-Darstellbaren geprägt sei (Lefort, 1990, S. 295). Die symbolische Entleerung des Ortes der Macht und die damit einhergehende Auflösung aller Gewissheit, so Oppelt, kennzeichne für Lefort das Wesen der modernen Demokratie und sie sei gleichsam Bedingung eines selbstbestimmten Lebens (Oppelt, 2019, S. 351). Zu berücksichtigen sei dabei, dass das totalitäre Dispositiv ebenfalls in der symbolischen Entleerung des Ortes der Macht wurzle, aber als Behauptung der Wünschbarkeit, der Machbarkeit oder gar der Existenz eines homogenen von Konflikten befreiten Volkes geradezu einen Gegenentwurf zur demokratischen Frage nach dem Umgang mit der schieren Kontingenz des Gesellschaftlichen darstelle (ebd.).

Im Angesicht der Auflösung aller Gewissheiten und mit Blick auf Partizipation fordern Merkel und Petring, im Gegensatz zu Przeworski, dezidiert eine nähere »adjektivistische« Bestimmung der Demokratie ein und legen entsprechend dar:

«In der Demokratie geht es nicht um jedwede politische Beteiligung, sondern um freiheitliche und pluralistische Partizipation, die sich nur in einem gesicherten Raum des demokratischen Wettbewerbs entfalten kann. Freiheitsrechte müssen einerseits gesichert sein, um eine bedeutungsvolle politische Partizipation zu ermöglichen. Andererseits sichern erst die politischen Beteiligungsrechte die Freiheit wirkungsvoll gegen

die Übergriffe paternalistischer Bevormundung oder autoritäre Einschränkungen ab» (Merkel & Petring, 2012, S. 94).

Buchstein und Jörke schätzen derweil diese liberale Ausformung der Demokratie weit kritischer ein. Sie halten mit Bezug zu deren Durchsetzung im Verlauf des 19. Jahrhunderts fest:

«Der Übergang von der negativen hin zur positiven Bewertung des Demokratiebegriffs geht historisch mit dem Wechsel zum Primat liberaler Abwehrrechte sowie mit dem Einbau des Repräsentativsystems einher. Die institutionellen Folgerungen dieses Transformationsschrittes sind erheblich: Die Demokratie wird als Ordnung betrachtet, die mit einem System von «checks and balances» komplettiert werden muss, damit die negative Freiheit – der Schutz des Individuums vor Beschlüssen der demokratischen Mehrheit – gesichert bleibt» (Buchstein & Jörke, 2003, 474).

Die Positivierung des Demokratiebegriffs und die damit einhergehende Durchsetzung des allgemeinen Wahlrechts sowie des Mehrheitsprinzips, gehen folglich einher mit dem Versuch einer Kontingenzbewältigung in Form einer liberalen Einhegung der Auflösung aller Gewissheiten. Wie Oppelt ausführt, lässt sich mit Lefort diesbezüglich einwenden, dass im demokratischen Zeitalter die dauerhafte Ungewissheit hinzunehmen und Demokratie als «Abenteuer» der permanenten Selbstbefragung und Selbstkritik anzunehmen sei (Oppelt, 2019, S. 352).

Entsprechend argumentiert Böckenförde, dass die Säkularisation als Prozess der Emanzipation der weltlichen Ordnung von überkommenen religiösen Autoritäten und Bindungen verstanden werden könne, welcher seine Vollendung in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte gefunden habe (Böckenförde, 2006, S. 111). Diese stellten die Einzelnen auf sich selbst und ihre Freiheit, womit jedoch auch die Frage nach den bindenden Kräften im säkularisierten Staat aufgeworfen worden sei (ebd. S. 112). Als freiheitlicher Staat könne dieser nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgerinnen und Bürger gewähre, von innen her, aus der moralischen Substanz der Einzelnen reguliere, so Böckenförde, wobei er diese Regulierungskräfte nicht mit autoritativen Geboten einfordern könne, ohne gleichsam seine Freiheitlichkeit aufzugeben (ebd. S. 113). So betrachtet verweist das bekannte Böckenförde-Diktum, dass der Staat von Voraussetzungen zerze, die er selbst nicht garantieren könne (ebd. S. 112), auf die grundlegende Kontingenzerfahrung im demokratischen Zeitalter. Böckenförde beschreibt mit diesem Diktum dezidiert das grosse Wagnis, welches der Staat um der Freiheit willen eingegangen sei und er hält fest, dass kein Weg über die Schwelle von 1789 zurückführe, ohne den Staat als die Ordnung der Freiheit zu zerstören (ebd. S. 113). Demokratie muss daher stets aufs Neue gegen die

Alternative des Totalitarismus verteidigt werden und es zeigt sich hierbei, dass Wahlen und Abstimmungen in der Demokratie als Momente der institutionellen Markierung von Kontingenz verstanden werden können (Oppelt, 2019, S. 351).

5.2.2 Wahlen und Abstimmungen aus Schülerinnen und Schülerperspektive

5.2.2.1 «Die Abstimmung von den Bundeswahlen» – Synonyme Verwendung der Begriffe Abstimmen und Wählen

Wahlen und Abstimmungen stehen im Zentrum einer symbolischen Ordnung der Demokratie und sind gewissermassen der zentrale Akt auf der Bühne des Wettstreits um die Macht. Sie können als Glieder einer Legitimationsketten verstanden werden, welche die Übertragung von Verantwortung an politische Eliten erlauben und sie sind gleichsam institutionalisierte Momente der Disziplinierung, in denen sich diese Eliten zu verantworten haben. Wahlen und Abstimmungen sind Teil einer säkularisierten, politischen Ordnung, welche auf einem Gleichheitsanspruch fusst. Einer Ordnung, welche sich als demokratisch versteht und die daher ein Versprechen auf politische Teilhabe umfasst.

Dabei wird Demokratie weithin positiv bewertet und sie baut in ihrer liberalen Ausprägung auf Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und einem Repräsentativsystem auf. Bei allen demokratietheoretischen Differenzen besteht dahingehend Einigkeit, dass politische Teilhabe ein unauflösbarer Bestandteil jeglicher Demokratieformen darstellt, wobei es in der Demokratie (zumindest in der liberalen Version) nicht, wie Merkel und Petring schreiben, um jedwede politische Beteiligung gehe, sondern um freiheitliche und pluralistische Partizipation, die sich nur in einem gesicherten Rahmen des demokratischen Wettbewerbs entfalten könne (Merkel & Petring, 2012).

Vor diesem hier disziplinär aufgespannten Vergleichshorizont erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln die Rekonstruktion von Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Wahlen und Abstimmungen. In einer ersten Annäherung an diese Vorstellungen lassen sich die Transkripte der Gruppendiskussionen mit der Software Maxqda automatisiert nach einschlägigen Begriffen durchforsten. In der Tabelle 5.2 sind die Ergebnisse dieser Suche aufgeführt. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass mit Maxqda jeweils die Transkripte in Gänze durchsucht wurden und nicht lediglich diejenigen Sequenzen, welche vorgängig als inhaltlich relevant markiert wurden.

Tabelle 5.2 Darstellung der Häufigkeit der gewählten Begriffe im Zusammenhang mit Wahlen und Abstimmungen in den acht ausgewerteten Gruppendiskussionen

Wort	Häufigkeit	%	Rang	Dokumente
Abstimmen	118	48.76	1	8
Wählen	65	26.86	2	8
Mitbestimmen	24	9.92	3	7
Entscheiden	19	7.85	4	6
Mitmachen	10	4.13	5	3
Bestimmen	6	2.48	6	4

Im Weiteren gilt es zu beachten, dass die Schlagworte «Abstimmen» und «Wählen» lemmatisiert erfasst wurden. Da die Schülerinnen und Schüler in den Gruppendiskussionen teilweise mit den Begriffen «Mitmachen», «Entscheiden», «Mitbestimmen» und «Bestimmen» über Wahlen und Abstimmungen sprechen, sind diese Begriffe ebenfalls ins Suchraster aufgenommen und in der Ergebnistabelle unter Angabe ihrer Häufigkeit dargestellt.

In dieser ersten, noch sehr oberflächlichen Annäherung an die Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Wahlen und Abstimmungen zeigt sich, dass in allen acht Gruppendiskussionen über Wahlen und Abstimmungen gesprochen wird, wobei dies weitaus häufiger mit dem Begriff «Abstimmen» als dem Begriff «Wählen» geschieht.

Die Schülerinnen- und Schülerpräferenz des Ausdrucks «Abstimmen» erstaunt nicht sonderlich, lässt sich doch das politische System der Schweiz als dezidierte Abstimmungsdemokratie charakterisieren. So sind Schweizer Stimmbürgerinnen und Stimmbürger im Verlauf eines Jahres an mehreren Abstimmungssonntagen angehalten über eine breite Palette von Sachvorlagen auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene zu befinden. Weltweit entfällt rund ein Viertel aller Volksabstimmungen auf die Schweiz (A. Vatter, 2016, S. 343). Vatter führt hierzu aus:

«Anders als in parlamentarischen Demokratien trifft das Volk ohne Ausnahmen die abschliessende Entscheidung über alle Verfassungsfragen des Landes und ebenso unterstehen die Entscheide des Parlaments dem Vorbehalt der Nachentscheidung durch die Stimmbürgerschaft» (ebd.).

Der politische Einfluss von Bürgerinnen und Bürger in der halbdirekten, konkordanten Demokratie der Schweiz ist jedoch nicht a priori grösser einzuschätzen als

derjenige von Bürgerinnen und Bürgern in einer parlamentarischen Mehrheitsdemokratie wie etwa Grossbritannien. Während das parlamentarische Mehrheitssystem Grossbritanniens den Einfluss der Bürgerschaft bei Wahlen maximiert und diese mit dem Wahlzettel darüber entscheiden können, wessen Wahlprogramm umgesetzt wird, wer die Regierung bilden darf und wer die Rolle der Opposition übernehmen muss, haben Schweizer Bürgerinnen und Bürger nur sehr geringen Einfluss auf die Zusammensetzung der Regierung. Im Gegensatz zum britischen System wird im politischen System der Schweiz der Einfluss der Bürgerschaft bei Abstimmungen maximiert und entsprechend messen Schweizer Bürgerinnen und Bürger, wie Umfragen belegen, den Abstimmungen wesentlich mehr Bedeutung zu als den Wahlen (Linder, 2012, S. 320–321).⁵

Dieser Befund dokumentiert sich auch in den Gruppendiskussionen. So ist etwa für Lara Abstimmen das zentrale Merkmal der Politik:

Lara: *Ich glaube, Politik ist irgendwas, bei dem man abstimmen muss und so. Ich glaube auch, dass diese Leute da (zeigt auf das Bildmotiv «Demonstration») abstimmen, daher glaube ich, hat das mit Politik zu tun.*

Moderator: *Die vielen Leute, die hier stehen?*

Lara: *Ja*

Moderator: *Was meinen die andern? Ja, Rana?*

Rana: *Ich würde das auch sagen, weil Politik hat ja meistens was mit ähm/*

Lara: */abstimmen*

Rana: *Abstimmen zu tun.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 4–10)

⁵ Linder hat ausgehend von Überlegungen zu Funktionsweisen politischer Institutionen theoretisch dargelegt, dass in einem politischen System nicht gleichzeitig der Einfluss der Bürgerschaft bei Wahlen und bei Abstimmungen maximiert werden kann, da ein Trade-Off zwischen Wahl- und Abstimmungseinfluss in Mehrheits- und Konsensus-Demokratien bestehe (Linder, 2012, 321–323).

Freitag und Steffen haben diesen Trade-Off empirisch nachgewiesen und sie halten dabei fest: *“In the Swiss consensus democracy, however, parliamentary elections in general rarely affect the balance of power, neither in the parliament nor in the executive government and, compared to ballot measures, are less salient. In this context of markedly less salient elections, direct democracy is not associated with higher voter turnout, but rather seems to act as a substitute for electoral participation.”* (Freitag & Stadelmann-Steffen, 2010, 480).

Lara nähert sich vorsichtig dem Begriff «Politik» und markiert dabei deutlich, dass sie lediglich ein vages Verständnis von Politik habe (*«ich glaube, Politik ist irgendwas, ...»*). Sie gibt an, im Zusammenhang mit Politik müsse man abstimmen. Anschliessend verweist sie auf das Bildmotiv «Demonstration» und äussert die Vermutung, die vielen dort dargestellten Leute seien womöglich am Abstimmen. In Abschnitt 5.1.2 wird ausgeführt, wie Laras Gruppe ausgehend vom Bildmotiv «Demonstration» allmählich beginnt, die Begriffe und Konzepte «Abstimmen» und «Demonstrieren» voneinander zu unterscheiden. In der hier dargestellten in eine Gruppendiskussion einleitenden Sequenz zeigt sich überdies deutlich, dass die Gruppe das Abstimmen als die zentrale politische Handlung versteht.

In ähnlicher Weise findet sich diese Deutung auch in der Gruppe von Micaela wieder, welche sich zu den Tätigkeiten und Aufgaben von Bundesräten äussert. Beispielhaft verweist sie darauf, dass Bundesräte Abstimmungsergebnisse beurteilen müssten. In ihren Ausführungen greift sie auf die Redewendung «eine Entscheidung ist gefallen» zurück, mischt diese aber mit dem Begriff «Abstimmung», wodurch die eigenwillige Formulierung «eine Abstimmung ist gefallen» resultiert. Ihre Kreation markiert in dieser Form die Abstimmung als Moment, in dem eine Entscheidung getroffen wird, worauf der Moderator um ein konkretes Beispiel einer Sachentscheidung bittet:

Micaela: *Zum Beispiel, wenn jetzt die Abstimmung gefallen ist, ob sie das noch immer für eine gute Idee halten oder so.*

Moderator: *Ja, weisst du vielleicht ein konkretes Thema? Ein Beispiel?*

Micaela: *Die Abstimmung von den Bundeswahlen da.*

(C_HE4_22.11.19_5.Klasse, Pos. 59–61)

Als Beispiel führt Micaela *«die Abstimmung von den Bundeswahlen»* an und verknüpft dabei Abstimmungen und Wahlen dergestalt, dass die beiden Begriffe geradezu synonym erscheinen.

In ähnlicher Weise findet sich dies auch in der kurzen Sequenz von Leo und Priska wieder. So verweist Leo zunächst fragend auf eine kürzlich stattgefundene Abstimmung und beschreibt nebenbei die postalische Zustellung der Abstimmungs- und Wahlunterlagen:

Leo: *Es gab doch gerade eine Abstimmung? Da kommen so Zettel nach Hause, so kleine Briefe. Mit diesen kann man abstimmen.*

Priska: *Ja, für den Städterat.*

Leo: Ja und Nein, ich meine nicht die Wahlen, sondern die Abstimmung zu einem Thema wie zum Beispiel Umwelt. Man kann abstimmen, was man da möchte.

(A_HE3_06.11.19 – 5. Klasse, Pos. 49–51)

Anzumerken ist hierbei, dass im zeitlich naheliegenden Vorfeld dieser Gruppendiskussion keine Abstimmung, sondern die nationalen Parlamentswahlen stattfanden. Entsprechend verweist Priska denn auch auf die Wahl für den «Städterat», wobei zu vermuten bleibt, dass sie mit «Städterat» eigentlich den Ständerat meint. Deziert weist Leo Priskas Beispiel zurück und unterscheidet in bemerkenswerter konzeptueller Klarheit zwischen Wahlen und Abstimmungen, indem er beispielhaft ausführt, bei Abstimmungen gehe es um ein «Thema» wie etwa Umweltschutz und alle seien aufgefordert, ihre Präferenzen mittels Stimmzettel auszudrücken. Diese präzise Unterscheidung zwischen Wahlen und Abstimmungen stellt eine Ausnahme in den acht ausgewerteten Gruppendiskussionen dar und es überwiegt der Befund, dass die befragten Schülerinnen und Schüler die Begriffe «Abstimmen und Wählen» tendenziell synonym verwenden. So lässt sich in ihrem Verständnis sowohl über Personen abstimmen wie auch zwischen einem «Ja» bzw. einem «Nein» bei einer Sachvorlage wählen. Die deutliche Präferenz des Ausdrucks «Abstimmen» dürfte sich wohl weitgehend mit der politischen Kultur und dem politischen System der Schweiz erklären, welche Abstimmungen weit stärker gewichten als Wahlen.

5.2.2.2 «Erst ab 18 darf man wählen» – Wahl- und Stimmrecht im Spannungsfeld eines demokratischen Gleichheitsanspruchs

Gesprächsimpulse, welche durch den Moderierenden in Gruppendiskussionen eingebracht werden, können aus lehr-lerntheoretischer Perspektive als Aufgabenstellungen verstanden werden. Sie umreißen in bestimmter Weise Anforderungen für die Diskutierenden und unterscheiden sich hinsichtlich ihres Potentials der kognitiven Aktivierung und bezüglich ihrer kognitiven Strukturierung (Abschnitt 3.1).

Die entsprechenden Gesprächsimpulse stehen dem Moderierenden in Form von Impulskarten zur Verfügung, um in den Gruppendiskussionen jene Aspekte zur Sprache zu bringen, welche im engeren Fokus der Forschungsfrage stehen und können im Verlauf der Gruppendiskussionen bedarfsweise eingesetzt werden.

In den acht ausgewerteten Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Thematik «Wahlen und Abstimmungen» von den Schülerinnen und Schülern selbstläufig, d. h. aus dem Gespräch heraus aufgegriffen werden und der Moderierende die

diesbezüglich vorbereitete Impulskarte eher zur Nachfrage nutzt und nicht dafür, den Gesprächen eine gänzliche neue Richtung zu verleihen. Exemplarisch kann dies in nachfolgender Gesprächssequenz aufgezeigt werden, in welcher Rana zunächst auf kürzlich stattgefundene, nationale Parlamentswahlen verweist und hierfür die eigenwillige Formulierung «Politik-Abgabe» nutzt. Rana ersetzt im geläufigen Ausdruck «Stimmabgabe» den Begriff «Stimme» durch «Politik» und beschreibt damit die Wahl als Moment, in dem jede und jeder eine Stimme abgeben kann. Akzentuiert zeigt sich hier erneut die im vorhergehenden Kapitel bereits beschriebene synonyme Verwendung der Begriffe «Abstimmen» und «Wählen»:

Rana: *Es war doch jetzt gerade die Politik-Abgabe. Da konnte man ja abstimmen und im TV wurde live darüber berichtet.*

Moderator: *Über die Politiker, die gewählt wurden?*

Rana: *Ja*

Moderator: *Hast du dir das angeschaut?*

Rana: *Mein Bruder hat's geschaut.*

Moderator: *Du hast mitgeschaut?*

Rana: *Ja*

Moderator: *Und wie fandest du das?*

Rana: *(schmunzelt) Ein bisschen langweilig, also weil ich fast nichts verstanden habe, aber ja.*

Moderator: *Markus sagt: „Kinder und Ausländer dürfen in der Schweiz nicht abstimmen und wählen.“ Wie findet ihr das?*

Dana: *Blöd.*

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 199–209)

Der Moderator erkundigt sich zunächst rückfragend bei Rana, ob sie von den Wahlen spreche, worauf sie zustimmt und dann ausführt, sie habe zusammen mit ihrem Bruder die Wahlen im Fernsehen verfolgt. Insgesamt seien diese Wahlen langweilig gewesen, räumt Rana ein, da sie «fast nichts» verstanden habe. Der Moderator legt nun die vorbereitete Impulskarte auf den Tisch und liest die sich darauf befindende Aussage von Markus vor, der in einer Sprechblase äussert, dass Kinder und Ausländer in der Schweiz weder abstimmen noch wählen dürften. Vermittels der Impulskarte werden die Schülerinnen und Schüler, im Sinne der

kognitiven Aktivierung, mit dem Umstand konfrontiert, dass die politischen Partizipationsmöglichkeiten nicht allen Einwohnerinnen und Einwohnern der Schweiz offenstehen. Mit der Formulierung «Wie findet Ihr das?» nutzt der Moderierende im Anschluss an die Impulskarte einen elementaren Prompt als dialogisches Mittel (Reusser, 2014, S. 96), welches die Gruppe zur Evaluation des politischen Ausschlusses von Kindern und Ausländern auffordert. Dana kommt dieser Aufforderung in der denkbar knappsten Form nach, indem sie lediglich entgegnet, sie finde das blöd.

Später in diesem Kapitel wird die Diskussion, welche sich im Anschluss an Danas Kurzevaluation ergibt, wieder aufgenommen und analysiert. Zuvor sei jedoch dargestellt, wie die Diskussionssequenzen zur Thematik «Wahlen und Abstimmungen» in den übrigen sieben Gruppendiskussionen initiiert werden. Im Vergleich der einschlägigen Sequenzen der jeweiligen Gruppendiskussionen lassen sich dabei zwei unterschiedliche, aufgabenförmige Gesprächsimpulse unterscheiden. In den Gruppendiskussionen D_HE3, A_HE3 und A_HE2 geschieht dies in ähnlicher Weise, wie am Beispiel der Gruppe von Rana und Dana aufgezeigt. Während diese Gruppen folglich aufgefordert werden den politischen Ausschluss von Kindern und Ausländern zu bewerten, werden die Gruppen C_HE1, C_HE4, D_HE2 und A_HE6 aufgefordert zu benennen, wer in der Schweiz wahl- und stimmberechtigt sei. Exemplarisch lässt sich dies in folgender Sequenz aufzeigen:

Moderator: *Wer darf eigentlich in der Schweiz alles wählen und abstimmen? Ja, Reto?*

Reto: *Alle Leute, die in der Schweiz leben.*

Moderator: *Alle Leute, die in der Schweiz leben. (Gruppe verneint) Nicht?*

Loris: *Nein, die Kinder dürfen nicht.*

Abdullah: *Und die Menschen, welche im Gefängnis waren, dürfen auch nicht bestimmen.*

Loris: *Doch*

Abdullah: *Wenn jemand im Gefängnis ist, dann darf er nicht entscheiden, bestimmen, oder so.*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 140–146)

Die vage und offen formulierte Frage des Moderierenden fordert zur Benennung der Wahl- und Stimmberechtigten in der Schweiz auf. Im Gegensatz zur Impulskarte werden politisch Ausgeschlossene in dieser Fragestellung nicht explizit genannt. Dieser Aspekt wird lediglich implizit durch das Modalverb «dürfen» in die Frage eingebracht, da dieses anzeigt, noch verstärkt durch den relativierenden Begriff «eigentlich», dass nicht alle Menschen in der Schweiz stimm- und wahlberechtigt sind.

In der unmittelbaren Antwort von Reto wird dieser implizit angedeutete Ausschluss zunächst nicht berücksichtigt, sondern es erfolgt der Verweis auf den Gleichheitsanspruch als immanenten Bestandteil der Demokratie, der gemäss Reto für alle Leute gilt, die in der Schweiz leben. Im Vergleich der Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils diesen demokratischen Gleichheitsanspruch nuanciert anführen, wenn sie durch eine vage formulierte Fragestellung aufgefordert werden die Stimm- und Wahlberechtigten zu benennen. So entgegnet etwa Micaela auf die Frage, wer in der Schweiz mitbestimmen dürfe, es seien dies alle Bürger (C_HE4_5. Klasse, Pos. 197–198), Claudio entgegnet, dies stehe allen Eltern zu (D_HE2_5. Klasse, Pos. 24–33) und Francis gibt schlicht an, es dürften alle abstimmen, wobei er anfügt, diese müssten volljährig sein und einen Schweizer Pass besitzen (A_HE6_5. Klasse, Pos. 82–89).

Francis Hinweis auf die Grenzen des Gleichheitsanspruchs wird auch in der Gruppe C_HE1 thematisiert, und zwar dadurch, dass der Moderator Retos Aussage, alle Leute dürfen abstimmen, fragend wiederholt und die Gruppe diese Aussage dann verneint. Loris führt anschliessend aus, dass Kinder nicht abstimmen und wählen dürften. Die Gruppe nimmt sein Beispiel von politisch Ausgeschlossenen nicht weiter auf, sondern äussert sich kontrovers zum Beispiel von Abdullah, welcher Gefängnisinsassen als von den politischen Rechten ausgeschlossen sieht. Der Moderator verzichtet darauf den Sachverhalt zu klären und darauf zu verweisen, dass in der Schweiz Gefängnisinsassen und -insassinnen die politischen Rechte nicht entzogen werden, sondern führt die Diskussion moderierend auf den politischen Ausschluss von Kindern zurück.

***Moderator:** Besprechen wir doch zunächst einmal das, was du gesagt hast, Loris: „Kinder dürfen nicht mitbestimmen“.*

***Abdullah:** Doch, manchmal schon. Kinder haben auch Rechte. Sie dürfen auch entscheiden.*

***Loris:** Ja, wir haben doch vorhin auf dem Bild gesehen, dass sie Rechte wollen. Sie wollen sozusagen Macht.*

Abdullah: *Sie haben Macht!*

Loris: *Ja, quasi!*

Abdullah: *Zuerst kommt die Mutter, dann die Kinder und erst dann der Vater – wenn es darum geht, wer mehr Recht hat.*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 147–152)

Kognitiv strukturierend lenkt der Moderator das Gespräch auf den politischen Ausschluss von Kindern, indem er Loris Aussage «*Kinder dürfen nicht*» aufnimmt und diese Aussage um den Begriff «mitbestimmen» ergänzt. Bezogen auf Wahlen und Abstimmungen fließt damit ein weiterer konzeptueller Aspekt in die Diskussion ein, insofern «wählen» und «abstimmen» als Formen des Mitbestimmens bezeichnet werden. Im Angesicht der Tatsache, dass der einzelnen Stimme in einer Volksabstimmung kaum Gewicht zukommt, wird allerdings mit dem Begriff des «Mitbestimmens» die individuelle politische Teilhabe deutlich überhöht dargestellt.

Abdullah, welcher bereits in der vorangehenden Gesprächssequenz seine Idee des Ausschlusses von Häftlingen bei Abstimmungen und Wahlen in der Gruppe verteidigen musste, nimmt erneut eine oppositionelle Rolle in der Gruppe ein und bestreitet zunächst den politischen Ausschluss von Kindern. Er argumentiert, Kinder hätten «auch Rechte» und sie dürften «auch entscheiden». Mit seinem Verweis auf «Rechte» bringt er einerseits einen neuen konzeptuellen Aspekt in die Diskussion mit ein, andererseits treibt er die Überbetonung der individuellen politischen Teilhabe noch weiter voran, indem er nicht länger vom «Mitbestimmen», sondern vom «Entscheiden» spricht. Seine Argumentation gründet er dabei auf Beispielen aus seinem familiären Kontext, wenn er davon spricht, dass der Mutter die grössten Entscheidungskompetenzen zukämen, gefolgt von den Kindern und dann dem Vater.

Loris knüpft an den Ausführungen von Abdullah an, verweist dabei explizit auf einen bereits eingesetzten Gesprächsimpuls – auf ein Foto einer Klimademonstration – und argumentiert, die Kinder würden nach Rechten streben. In einem Nachsatz fügt er an, dass die Kinder «sozusagen Macht wollen». Fokussierte die Gesprächssequenz bis anhin auf Wahlen und Abstimmungen, erweitert Loris nun den Gesprächshorizont, indem er Demonstrationen als weitere Formen der politischen Beteiligung anfügt und bestimmt auf das Wahl- und Stimmrechtsalter hinweist:

Loris: Ich bin mir sicher, dass man erst mit 16 oder 18 abstimmen darf.

Moderator: In der Schweiz muss man in der Regel 18 sein, um abstimmen zu dürfen. Wie findet ihr das?

Loris: Ja, volljährig. Ich finde das eigentlich gut.

Moderator: Warum findest du das gut?

Loris: Weil die meisten Kinder noch gar nicht so viel über Politik wissen.

Moderator: Wie meinst du das?

Loris: Meistens wissen sie nicht was wählen, oder so.

Abdullah: Aber der Vater kann doch auch erzählen, worum es geht.

Loris: Ja, schon, aber kleine Kinder – zweite Klasse – die könnten dann etwas wählen, worüber sie gar nichts wissen.

Abdullah: Ja, vielleicht könnte manche Kinder ab 12 Jahren entscheiden.

Loris: Nein, 18. (0.2) Erst ab 18.

Abdullah: Ja, aber das ist ungerecht.

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 153–164)

Im Anschluss an die vorangehende Sequenz, in der die Gruppe durchaus kontrovers auslotete, ob und in welchem Umfang sich Kinder politisch beteiligen können, legt Loris nachdrücklich fest, dass Kinder erst ab «16 oder 18» Jahren abstimmen dürften. Der Moderator pflichtet ihm diesbezüglich bei und bittet die Gruppe diesen Umstand zu evaluieren. Loris meint sogleich, er finde das «eigentlich» gut. Der Moderator fordert eine Begründung ein, worauf Loris ausführt, dass die «meisten» Kinder «noch gar nicht so viel» über Politik wüssten. Ausgehend von seiner vorsichtigen Formulierung lässt sich rückschliessen, warum er den politischen Ausschluss von Kindern nicht gänzlich gut findet. So spricht er nicht allen Kindern die Kompetenzen zum Wählen oder Abstimmen ab, sondern lediglich den meisten. Während also die meisten nicht wüssten, was sie wählen sollen, erscheint es Loris durchaus im Bereich des Möglichen, dass einige Kinder dieses Wissen bereits mitbringen würden. Ohnehin sieht Loris die Kinder auf dem Weg zu diesem politischen Wissen, da er explizit davon spricht, die Kinder hätten dieses Wissen noch nicht.

Abdullah bietet die Lösung an, dass der Vater erklären könnte, worum es gehe. Loris verwirft diese Idee nicht gänzlich, gibt jedoch zu bedenken, dass «kleine Kinder» (Loris nennt explizit die 2. Klasse) gleichwohl «etwas wählen» könnten, wovon sie nichts verstünden. Abdullah konkretisiert in der Folge seinen Vorschlag

und spricht sich für das Wahl- und Stimmrechtsalter 12 aus. Loris beharrt aber darauf, dass 18 das angemessene Alter für die politische Beteiligung sei, worauf Abdullah apodiktisch festhält, das sei aber ungerecht.

In kognitiv strukturierender Weise greift der Moderator in das Gespräch ein, indem er die Gruppe zunächst darauf hinweist, sie hätten bereits über die Wahlen gesprochen. In einem hypothetischen Sinn fordert er die Gruppe auf zu prüfen, ob es nicht Sinn machen würde, wenn sie auch an diesen Wahlen hätten teilnehmen dürfen.

Moderator: *Ihr habt ja vorhin die Wahlen erwähnt und es ist in der Schweiz so, dass man 18 sein muss, um daran teilzunehmen. Wäre es nicht gut, wenn auch bereits ihr wählen und stimmen dürftet? (Gruppe verneint) Nicht?*

Janis: *Nein, in der Schweiz sind wir viele Kinder und wenn wir dann alle abstimmen würden, dann würden wir vielleicht für etwas stimmen, das gar nicht gut wäre für die Welt oder die Schweiz.*

Abdullah: *Manche Kinder wollen einfach/*

Loris: *es lustig haben*

Abdullah: *Ja, sie wollen einfach Spass haben und es juckt sie nicht was passiert, oder so. Wenn sie dann grösser werden, dann werden sie schon wissen, worum es geht – mit 18 oder so.*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 165–169)

Während in der vorangehenden Sequenz der politische Ausschluss von Kindern mit dem Verweis auf ihr mangelndes politisches Wissen gerechtfertigt wird, entwickelt Janis diesen Gedanken nun weiter. Er führt aus, dass die vielen Kinder für «etwas» stimmen könnten, was für die «Welt oder die Schweiz» nicht gut wäre. Damit nimmt Janis die bereits von Platon und Aristoteles vorgebrachte Kritik auf, dass Demokratien dazu tendierten unqualifizierte Bürgerinnen und Bürger zu beteiligen, womit die Gefahr schlechter Politikergebisse erhöht würde (Buchstein & Jörke, 2003, S. 472). In vergleichender Perspektive zeigt sich sehr deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Befürchtung teilen, dass die gewissermassen unwissenden Kinder «falsch» abstimmen und wählen könnten.

Abdullah und Loris entwickeln zusammen noch ein weiteres Argument, welches aus ihrer Sicht gegen eine Senkung des Wahl- und Stimmrechtsalter spricht. Sie betonen den Hedonismus, der nach ihnen «manchen Kindern» zu eigen sei, insofern diese ohne Rücksicht auf Konsequenzen («es juckt sie nicht was passiert») auf Spass aus seien. Im Umkehrschluss geht damit die Vorstellung einher, dass Abstimmen und Wählen verantwortungsvolle und ernsthafte Tätigkeiten

seien. Abdullah, welcher in der vorangehenden Sequenz das Stimmrechtsalter 18 als ungerecht bezeichnete, verteidigt nun das verantwortungsentlastete, primäre Streben von Kindern nach Spass.

Loris versucht das in der Diskussion Genannte im Sinne einer Synthese zusammenzubringen:

Loris: Ja, ab 18 oder auch 16. Ich würde sagen für die kleineren Sachen reicht 16 aus und für die Politiker oder so, 18.

Moderator: Was meinst du mit «kleineren Sachen»?

Loris: Boah? Zum Beispiel mehr Züge oder so. (lacht)

Moderator: Mehr Züge? Wie meinst du das?

Loris: Zum Beispiel mehr Trams, damit man an der Haltestelle nicht zu lange warten muss.

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 170–174)

Loris unterscheidet zunächst zwischen kleineren und grösseren politischen Sachen und argumentiert, dass Kinder bzw. Jugendliche ab 16 Jahren zunächst lediglich über die kleineren Sachen abstimmen dürften. Er versteht Kinder gewissermassen als politische Novizen, möchte sie schrittweise beteiligen (zum Beispiel bei der Sachfrage, ob der öffentliche Verkehr ausgebaut werden soll) und damit verhindern, dass sie aufgrund ihres mangelnden Wissens Unheil im Grossen (etwa bei der Wahl von Politikerinnen und Politikern) anrichten können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Diskussionssequenz in der Gruppe C_HE1 durch die Aufforderung Stimm- und Wahlberechtigte zu benennen initiiert wird und hierbei zunächst der Gleichheitsanspruch der Demokratie durch die Schüler angeführt wird. Wahlen und Abstimmungen erscheinen ihnen, wie häufig auch in öffentlichen Debatten und im Anschluss an partizipatorische Demokratietheorien postuliert wird, als Gleichheitsmotoren (Linden, 2021, S. 181). Rasch schält sich in der Diskussion jedoch heraus, dass dieser Gleichheitsanspruch nicht unbeschränkt gilt. Dabei hinterfragen die Schüler nicht dessen Einschränkungen, sondern sie betrachten diese als gegeben und versuchen gar die politische Exklusion von Kindern zu rechtfertigen. Entsprechend beschreiben sie Kinder als zumindest vorläufige, politische Mängelwesen, welche nicht über das notwendige politische Wissen verfügten und irrational handelnd das politische System, bzw. ein nicht näher benanntes Gemeinwohl gefährdeten. Loris Vorschlag Kinder als politische Novizen zu behandeln und ihnen zumindest in unbedeutenderen

Zusammenhängen politische Mitsprache einzuräumen, kann entsprechend als Versuch verstanden werden, den aus seiner Sicht berechtigten politischen Ausschluss von Kindern mit dem aus seiner Sicht ebenfalls als gültig angenommenen Prinzip des demokratischen Gleichheitsanspruchs auszutarieren.

Die Dissonanz des politischen Ausschlusses Einiger im auf formale Gleichheit ausgerichteten politischen System der Demokratie ist auch Gegenstand der Gruppendiskussion C_HE3, welche eingangs dieses Kapitels bereits aufgegriffen wurde und in der, wie bereits aufgezeigt, die entsprechende Diskussionssequenz mit der expliziten Aufforderung zur Bewertung der politischen Exklusion von Kindern und Ausländern initiiert wird:

Moderator: Markus sagt: „Kinder und Ausländer dürfen in der Schweiz nicht abstimmen und wählen.“ Wie findet ihr das?

Dana: Blöd.

Moderator: Blöd – reden wir einmal über die Kinder.

Rana: #Ah also, ja Kinder/

Dana: #Ja, Kinder

Nuria: /dürfen manchmal schon

Dana: Irgendwie habe ich gehört, dass manche Menschen mit Ausländern nicht so gut/

Nuria: /leben können.

Dana: Sie wollen, dass diese die Schweiz verlassen. Ich finde das voll unfair, jeder Mensch sollte doch dorthin gehen dürfen, wohin er will.

Lara: Ich finde das auch blöd. Allerdings verstehe ich, warum Kinder nicht mitmachen dürfen. Die meisten wissen ja gar noch nicht, worum es in der Politik geht. Sie stünden dann einfach da (lacht) und wüssten nicht was machen.

Rana: Wenn ich jetzt bestimmen dürfte, dann spricht nichts dagegen, dass die erwachsenen Ausländer mitbestimmen dürfen.

Moderator: Ihr findet also alle, dass Ausländer eigentlich mitbestimmen dürfen sollten? (Schülerinnen stimmen zu) Was ist mit den Kindern?

Rana: Nein, sie verstehen im Moment noch nicht so viel von Politik wie Erwachsene.

Lara: Die meisten wissen auch nicht, worum es geht und warum man abstimmen muss. Womöglich geben sie ihre ganze Wahl für Süßigkeiten oder so aus (Kinder lachen).

Lara: Dabei überlegen sie sich nichts.

(C_HE3_08.11.19_5.Klasse, Pos. 208–222)

Wie bereits erwähnt kommt Dana der Aufforderung den politischen Ausschluss von Kindern und Ausländern einzuordnen mit der knappen Feststellung nach, dies sei blöd, worauf der Moderierende strukturierend in die Diskussion eingreift, und vorschlägt, zunächst über den Ausschluss von Kindern zu sprechen. Dana und Rana setzen gleichzeitig zu sprechen an, werden aber von Nuria unterbrochen, welche zu bedenken gibt, dass Kinder manchmal schon dürften, wobei sie nicht ausführt, was die Kinder aus ihrer Sicht genau dürfen.

Dana nimmt keinen Bezug auf die Äusserung von Nuria, sondern lenkt das Gespräch zurück auf die Thematik der Ausländer. Sie setzt zu einer Erklärung an und formuliert: *«irgendwie habe ich gehört, dass manche Menschen mit Ausländern nicht so gut...»*. Nuria fällt ihr ins Wort und ergänzt ihre Aussage dahingehend, dass besagte Menschen nicht gut mit Ausländern leben könnten. Dana führt im Anschluss daran ihren Gedanken weiter aus und erklärt, sie finde es unfair, dass Ausländer ausgewiesen würden. Lara pflichtet ihr bei und meint ebenfalls, dass sie das blöd finde. Danach lenkt sie das Gespräch zurück auf die Situation der Kinder und führt aus, dass sie verstehe, warum Kinder nicht mitmachen dürfen. Dies sei ihrem mangelhaften bzw. nicht vorhandenen politischen Wissen geschuldet (*«sie stehen dann einfach da und wissen nicht was machen»*). Rana nimmt nun eine hypothetische Position ein und meint, wenn sie bestimmen dürfte, dann würde nichts gegen eine politische Beteiligung von erwachsenen Ausländern sprechen. Moderierend greift der Interviewer in die Diskussion ein. Zunächst erkundigt er sich rückfragend, ob alle Schülerinnen der Gruppe der Auffassung seien, dass Ausländer auch mitbestimmen dürfen sollen. Die Gruppe äussert sich zustimmend, worauf der Interviewer explizit nach ihrer Meinung zum Wahl- und Stimmrecht von Kindern fragt. Die Gruppe äussert sich ablehnend, wobei Rana die Kinder in ein Verhältnis zu den Erwachsenen stellt und darauf hinweist, dass Kinder nicht so viel wie Erwachsene von Politik verstünden. Lara verweist ihrerseits auf eine Art ungezügelter Hedonismus, welcher Kinder zu eigen sei (*«sie verwenden ihre ganze Wahl für Süßigkeiten»*) und sie schliesst mit der Bemerkung, Kinder würden sich nichts überlegen.

Während der politische Ausschluss von Ausländern als diskriminierend betrachtet und in einen Zusammenhang mit weiteren migrationspolitischen Themen gestellt wird (z. B. Personenfreizügigkeit oder Zwangsausweisung von Ausländerinnen und Ausländern), erscheint auch in dieser Gruppe die politische Exklusion von Kindern als gerechtfertigt.

Im Vergleich der acht Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler die politische Exklusion von Kindern grundsätzlich rechtfertigen und nicht hinterfragen, wenn sie aufgefordert werden diese zu bewerten. So meint etwa auch Cloé:

Cloé: Ich finde, Kinder unter 16 sollten nicht abstimmen, weil sie wissen noch nicht so viel von diesen Sachen und dann könnten sie auch etwas Falsches sagen und das wäre halt nicht so gut.

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 109)

In ähnlicher Weise wie Cloé beantworten auch Leo und Marc die Frage, warum das Stimm- und Wahlrechtsalter ausgerechnet bei 18 Jahren liegt:

Moderator: Ab 18 ist man dann volljährig? (Kinder bejahen) Was denkt ihr, wie ist man gerade auf 18 gekommen?

Leo: Weil, vielleicht haben sie gedacht/

Marc: Die Kinder wählen irgendwas.

(A_HE3_06.11.19_5. Klasse, Pos. 93–95)

Selbst Angela und Leander zweifeln den politischen Ausschluss von Kindern nicht vollumfänglich an, obschon sie anfügen, dass sie sich eigentlich für die Parlamentswahlen interessierten:

Leander: Erst ab 18 darf man wählen.

Angela: Ja.

Moderator: Erst ab 18 darf man wählen?

Angela: Ja, ja, genau.

Moderator: Wie findet ihr das?

Angela: Ich finde das ein wenig halb cool, weil ich gerne bereits jetzt wählen würde. Ich finde es spannend die Wahl zu verfolgen. Ich habe zuhause im Radio die Wahl verfolgt und habe dazu gezeichnet und so habe ich ein bisschen etwas mitbekommen von der Wahl. Ich fand es eigentlich voll spannend.

(A_HE2_06.11.19_5. Klasse, Pos. 61–66)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler Wahlen und Abstimmungen als rationale, politische Akte verstehen, von denen Kinder ausgenommen sind, weil sie ansonsten, als noch nicht hinreichend qualifizierte, politische Mängelwesen, schlechte Politikergebnisse begünstigen könnten. Dieser Deutung entgegen steht allerdings ein demokratischer Gleichheitsanspruch,

welchem die Schülerinnen und Schüler ebenfalls prinzipielle Gültigkeit attestieren, weswegen ihre Vorstellungen von Wahlen und Abstimmungen von einer konzeptuellen Spannung oder auch Dissonanz durchzogen erscheinen.

5.2.2.3 «Oben sind die Eltern, unten die Kinder» – Partizipationshierarchien prägen Deutungen von Wahlen und Abstimmungen

Die im letzten Kapitel beschriebene, konzeptuelle Spannung in den Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Wahlen und Abstimmungen lassen sich, gestützt auf eine Anregung von Lange und Rössler (D. Lange & Rössler, 2009), in einer politikdidaktischen Annäherung an Hannah Arendts Überlegungen zum «tätigen Leben» der «Vita Activa» genauer bestimmen (Arendt, 2020). So fragt Arendt danach, was wir tun, wenn wir tätig sind und entwickelt ihre Gedankengänge zur menschlichen Bedingtheit basierend auf der Unterscheidung dreier Grundtätigkeiten: dem Arbeiten, dem Herstellen und dem Handeln (Arendt, 2020, S. 23).

Die Tätigkeit des Arbeitens entspräche dabei dem biologischen Prozess des menschlichen Körpers, so Arendt, insofern sich dieser beim Stoffwechsel von Naturdingen ernähre, welche die Arbeit erzeuge und zubereite, um sie als Lebensnotwendigkeiten dem Organismus zuzuführen (ebd.). Im Herstellen wiederum, so Arendt weiter, manifestiere sich das Widernatürliche eines von der Natur abhängigen Wesens. Produziert werde eine künstliche Welt von Dingen, die sich der Natur bis zu einem gewissen Grad widersetzen und die von den lebendigen Prozessen nicht einfach zerrieben würden. Diese hergestellte Dingwelt sei gewissermassen Heimat des menschlichen Lebens (ebd.). In Abgrenzung zum Arbeiten und Herstellen stellt sich für Arendt das Handeln als diejenige Tätigkeit dar, welche sich ohne Vermittlung von Materie, Material und Dingen zwischen Menschen abspiele und auf dem Faktum der Pluralität, nämlich der Tatsache, dass nicht ein, sondern viele Menschen auf der Erde lebten, basiere (Arendt, 2020, S. 24). Insoweit das Handeln der Gründung und Erhaltung politischer Gemeinwesen diene, schaffe es die Bedingungen für eine Kontinuität der Generationen und es könne schlicht als die politische Tätigkeit *par excellence* betrachtet werden, interpretiert Mahrtdt Arendts Ausführungen (Mahrtdt, 2022a, S. 327). Während Handeln auf der Begabung des Menschen beruhe etwas Neues anfangen zu können und damit nicht so sehr auf der Vernunft als auf der bereits erwähnten Pluralität der Menschen gründe, vollziehe sich das Herstellen in einem Zweck-Mittel-Denken (ebd.). Es bezieht sich damit auf Situationen, in denen sich Menschen

gemeinsam auf die Produktion von Gütern in handwerklichen, industriellen, wissenschaftlichen, ästhetischen, medizinischen oder sozialen Formen konzentrieren (Biedermann & Oser, 2006, S. 132).

Menschen partizipieren folglich, wenn auch nicht alle im gleichen Masse, an Prozessen zur Herstellung bestimmter Güter. Hieraus folgt, dass Partizipation in diesen Prozessen nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck ist. Auch in Schulen wird Partizipation oftmals nicht um ihrer selbst willen gefördert, sondern implementiert, um das Erreichen weiterer Ziele zu befördern (Müller-Kuhn et al., 2020, S. 189). Mitbestimmungsmöglichkeiten sollen etwa zu einem höheren sozialen Engagement beitragen, das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler steigern und ihre Verbundenheit mit der Klasse und der Schule stärken (ebd.). Ferner wird Partizipation neben Vertrauen und Ermutigung als wesentliche Voraussetzung für eine positive Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden betrachtet und sie soll Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, Unterricht positiver zu bewerten (ebd.).

Ohnehin ist ein Recht auf Partizipation in der UN-Kinderrechtskonvention verankert, weswegen sich Partizipation in den Schulen im Prinzip als Pflicht zur Beteiligung von Kindern an allen sie betreffenden Angelegenheiten präsentiert (Winklhofer, 2014, S. 57). Daher wird gegenwärtig die Beteiligung von Schülerinnen und Schüler kaum noch offen bestritten und es stellt sich auch nicht länger die Frage, ob Schülerinnen und Schüler zu beteiligen seien, sondern vielmehr diejenige, wie dies zu geschehen habe (ebd.). Die Interpretation dieses Beteiligungsrechts sowie die konkrete Umsetzung der Beteiligung in der Schulpraxis ist in aller Regel den Erwachsenen vorbehalten und die Schülerinnen und Schüler sehen sich dem Dilemma ausgesetzt, dass sie als Träger von Beteiligungsrechten bei deren Durchsetzung auf Erwachsene angewiesen sind (ebd. S. 58). So verweist Rieker diesbezügliche auf Untersuchungsergebnisse für die Schweiz, welche deutlich zeigten, dass die Schule bezogen auf für Kinder wahrnehmbare Partizipationsmöglichkeiten eine Zwischenstellung zwischen der Familie und der politischen Gemeinde einnehme, insofern Schülerinnen und Schüler in der Familie mehr und in der Gemeinde deutlich weniger Partizipation als in der Schule erleben würden (Rieker et al., 2016, S. 15). Insgesamt lässt sich eine Fülle unterschiedlicher schulischer Partizipationsformen feststellen, wobei der Begriff Partizipation hierbei grundsätzlich positiv besetzt erscheint, jedoch oft unscharf verwendet und recht beliebig mit Kommunikation, Kooperation und Empathie in Verbindung gebracht wird (Oser & Biedermann, 2006, S. 19).

Entsprechend finden sich in den Schulen etwa Partizipationsformen, welche darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu lassen. Diesbezüglich stellen Müller-Kuhn et al in einer jüngeren Studie im

Kanton Zürich fest, dass die Zufriedenheit mit den inhaltlichen Partizipationsmöglichkeiten in der Mittelstufe zunächst zu und anschliessend wieder abnehmen würde. Die Autorinnen und Autoren formulieren dies mit Blick auf ihre Studie wie folgt:

«Die ViertklässlerInnen durchlaufen die Entwicklung, dass sie Themen, die sie stören, im beschriebenen Fall vor allem die Hausaufgabenpraxis, zunehmend ansprechen. Dadurch können sie Teilerfolge verbuchen, da ihre Anliegen gehört und mindestens diskutiert werden. Die AchtklässlerInnen teilen sich hingegen eine passive «Gefangenrolle» zu und ergeben sich der Situation» (Müller-Kuhn et al., 2020, S. 201).

Im Weiteren finden sich in den Schulen auch Partizipationsformen wie etwa Klassenräte oder ähnliche Formen der schulischen Mitwirkung, welche in einer reformpädagogischen Tradition stehen und in denen es häufig darum geht Regeln zu etablieren. So dient etwa die gemeinsame Abstimmung über Klassenregeln dazu Ordnung herzustellen, was durch eine Erhöhung der Selbstverpflichtung von Schülerinnen und Schülern und damit durch eine Verschiebung des äusseren zu einem inneren Zwang erreicht werden soll (Winkelhofer, 2014, S. 63). Budde kritisiert die Mitbestimmung in diesen Partizipationsformen als Inszenierungen einer Scheinpartizipation (Budde, 2010) und zeigt auf, dass die dabei aufscheinenden Ambivalenzen auf grundlegende Antinomien des pädagogischen Handelns verweisen (Helsper, 1996; Helsper et al., 2006), die nach Reichenbach als Diskurse unter Ungleichen beschrieben werden können (Reichenbach, 2006).

Oser und Biedermann führen aus, dass junge Menschen einen Sinn für «echte» Partizipationszustände hätten und beispielsweise sehr genau wüssten, dass sie als Lernende nur sehr beschränkt für das Geschehen in der Schule Verantwortung tragen würden (Biedermann & Oser, 2006, S. 131). Basierend auf diesem Wissen würden sie die Reichweite ihrer eigenen Verantwortung abschätzen und entsprechende Hypothesen bilden, wie sie die an sie gerichtete Aufgaben bewältigen könnten und welche Verantwortung für sie, aber auch für die Auftraggeber dabei anfalle (ebd.). Oser und Biedermann führen aus, dass diese Abschätzung der Verantwortungsreichweite in starkem Masse von der an sie gerichteten Erwartung und der von ihnen aufgebrachten Bereitschaft abhängt, sorgfältig und engagiert zu arbeiten, wobei sie dadurch tendenziell in einen Widerspruch zu zeitgemässen Flexibilitätsansprüchen gerieten (ebd.). Entsprechend führen die beiden Autoren aus:

«Denn es ist schwer möglich, eine Sache ernsthaft anzugehen und sie zugleich flexibel, im Sinne von dauernd etwas anderem zugewandt zu sein, zu erledigen. Unter Abwägung dieses Spannungsfeldes zwischen «sich auf eine Sache einlassen» und «stetiger Offenheit für Neues» werden Hypothesen darüber gebildet, wie weit Partizipationsangebote reichen und was nicht mehr in diese Reichweite hineingehört. In diesem Sinne bestimmen die jeweiligen Aufträge an eine Person sowohl den Partizipationsgrad als auch die zugestandenen Spielräume für (Fehler-)Lernen oder fehlerhaftes Handeln» (Biedermann & Oser, 2006, S. 131–132).

Die Annahme eines Partizipationsangebotes erfordert nach Biedermann und Oser erstens die Interpretation eines Auftrages als Notwendigkeit für eine Ganzes und zweitens eine Sorgfaltspflicht, welche sich aus der interpretierten Verantwortungsreichweite für den Auftrag ergibt (ebd.). Diese Form der Partizipation bezeichnen die beiden Autoren, im expliziten Anschluss an Hannah Arendt, als Partizipation, die sich auf «Herstellung» bezieht, da sie auf eine Situation gerichtet sei, in der sich Menschen gemeinsam auf die Produktion eines Gutes (z. B. die Herstellung schulischer Ordnung) konzentrierten (ebd.). Hiervon unterscheiden Oser und Biedermann nun die Partizipation im Zusammenhang mit dem «Handeln», bei der es um das politische Entscheiden und um die Handhabung politischer Macht in demokratischen Strukturen gehe. Zum einen gehe es dabei um eine parlamentarische Art der Partizipation und damit um die Arena des argumentativen Kampfes um Geltung und Anerkennung, in die sich nur wenige Menschen begeben würden. Zum anderen gehe es um den Akt des Abstimmens und Wählens, wobei sich Partizipation hier als Ausübung von Citoyenität durch praktisches Mitentscheiden präsentiere. Die eigene Stimme werde dabei mit beschränktem Einfluss auf eine gewollte Veränderung und unter Berücksichtigung der Gültigkeit des Mehrheitsprinzips eingebracht. In dieser Form der Massenpartizipation, führen Oser und Biedermann aus, stimme der Haushalt der Kräfte unter dem Diktat der Verantwortlichkeit, wie er sich für Partizipation bezogen auf «Herstellung» zeige, nicht mehr. So bedeute Wählen und Abstimmen eben nicht, dass die Wählenden und Abstimmenden für ihr Handeln verantwortlich gemacht werden können, da die Reichweite ihrer Verantwortung stets in einem anonymen Kollektiv münde und überdies die Begründungsleistung nicht auf direkte Verantwortungsübernahme rekurriere, sondern vielmehr auf Ideologien, Parteiüberzeugungen und Stufen des politischen und moralischen Urteils (ebd.).

Oser und Biedermann schliessen mit der Feststellung, dass Partizipation in alltäglichen Lebenswelten und demokratisch-politische Partizipation zwei verschiedene Konstrukte seien, da erstere, wie in diesem Kapitel am Beispiel von Unterricht und Schule dargestellt, in Partizipationshierarchien und letztere in Citoyenitätsvorgaben münden (ebd.). Diese Differenz zeige sich auch in den

Daten ihrer empirischen Studie, halten Oser und Biedermann fest und sie vermuten, dass ihre Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer Partizipation stets auf «Herstellung» bezogen verstünden, wenn sie etwa nach ihren Partizipationswünschen gefragt würden (ebd.).

Diese Vermutung dokumentiert sich auch in den Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen zum Wählen und Abstimmen erläutern. Ihre Deutungen sind wesentlich durch lebensweltliche Partizipationserfahrungen im Sinne der Partizipationsart «Herstellen» geprägt. Dies zeigt sich etwa deutlich in der Gruppendiskussion D_HE3, in der Jasmine zunächst ausführt, dass es in einem Land – sie wisse zwar nicht in welchem – gegenwärtig sehr viele «Streiks» gäbe, weil die Frauen dort nicht einverstanden seien, wie sie behandelt würden. Sie vermutet, es gehe dabei wohl um die «Bezahlung» der Frauen. Mit «Streiks» bezeichnet Jasmine vermutlich Demonstrationen und ihre Wahl eines Beispiels von demonstrierenden Frauen dürfte mit dem Frauenstreik 2019 zusammenhängen, welcher als politisches Grossereignis medial breite Beachtung fand und der rund ein halbes Jahr vor der Gruppendiskussion stattgefunden hat. Jasmine versteht eine Häufung von Demonstrationen als Krisenzeichen und als Ausdruck von Unzufriedenheit der Bevölkerung. Sie formuliert dies dann auf einer abstrakteren Ebene wie folgt:

Jasmine: Ich weiss gerade nicht mehr, in welchem Land, aber in einem gibt es momentan extrem viele Streiks. Weil die Frauen dort nicht einverstanden sind, wie sie behandelt werden. Es geht um die Bezahlungen und so. Ganz allgemein gibt es Regierungen, welche die Meinungen der Einwohner nicht wirklich wahrnehmen. Bei uns in der Schweiz gibt es ja immer wieder Abstimmungen, aber es gibt viele Länder, die das nicht so haben.

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 90)

Zu Demonstrationen oder «Streiks» kommt es im Verständnis von Jasmine, weil die «Meinungen» der Einwohner durch die Regierung nicht «wahrgenommen» würden. Dieses Problem (und damit auch den Frauenstreik) verortet Jasmine primär im Ausland, da es in der Schweiz das institutionalisierte Mittel der regelmässig stattfindenden Abstimmungen gäbe, welche dafür sorgten, dass die «Meinung der Einwohner» nicht durch die Regierung ignoriert werden könnten. Jasmine begreift folglich Abstimmungen als eine Form der Rückkoppelung der politischen Eliten an die breite Bevölkerung und spricht Abstimmungen somit eine Ventilfunktion zu. Konkret führt sie weiter aus, dass über unterschiedlichste Themen abgestimmt werde und jeder erwachsene Mensch daran teilnehmen dürfe. Der Interviewer nimmt nun Jasmines Äusserung wiederholend auf, ergänzt sie um

den Aspekt, dass das Stimmrecht an die Staatsangehörigkeit geknüpft sei, fordert die Gruppe auf diesen Umstand zu bewerten und versucht damit die Gruppe zu einer vertiefteren Diskussion anzuregen:

Moderator: *Alle dürfen mitbestimmen. Man muss allerdings erwachsen sein, also 18. Und man muss einen Schweizer Pass haben, wenn man abstimmen will. Wie findet ihr das?*

Cloé: *Ich finde das eigentlich gerecht, wenn einzig wir, die wir hier wohnen und einen Schweizer Pass haben, das machen können und nicht einfach die Ausländer sagen dürfen, wie die Schweiz abstimmen soll. Diese könnten ja auch etwas Falsches für die Schweiz abstimmen und das könnte nachher ein Problem geben.*

Jasmine: *Ich würde sagen, dass einige Ausländer und Kinder natürlich auch abstimmen dürfen sollten. Allerdings muss die Meinung der erwachsenen Schweizer viel mehr zählen. Zum Beispiel könnten die Erwachsenen irgendwie 70 Prozent und die Kinder und Ausländer nur 30 Prozent zählen.*

Moderator: *Du findest, alle sollten mitmachen, aber ihre Teilnahme zählt nicht gleich viel? Was finden die andern?*

Ella: *Ich finde wie Jasmine, dass Ausländer auch mitentscheiden dürfen, aber ihre Stimme eben nur 30% zählt.*

Moderator: *Warum?*

Ella: *Weil ich finde, dass es schon ok ist, wenn Ausländer auch mitentscheiden dürfen. Weil sie vielleicht eben Flüchtlinge sind oder auch weil sie eine eigene Meinung haben oder eigene Ideen. Diese Meinungen und Ideen darf man nicht einfach ignorieren. Sie dürfen auch mal etwas sagen, damit es nicht so ist wie in ihrem Land, wo einfach der Präsident entscheidet.*

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 93–99)

Cloé argumentiert, sie finde es «eigentlich» gerecht, wenn diejenigen, welche hier (in der Schweiz) wohnen und einen Schweizer Pass haben, abstimmen können. Sie befürchtet ansonsten, dass die Ausländer «etwas Falsches für die Schweiz abstimmen» könnten. Bezogen auf Cloés Aussage stellt sich die Frage, ob Cloé eher vom Ausland als von Ausländern spricht, die in der Schweiz wohnen. Ihre Befürchtung einer Fremdbestimmung bekäme dann eine gänzlich neue Qualität.

Anschließend ergreift Jasmine das Wort und weist zunächst auf den Gleichheitsanspruch der Demokratie hin, indem sie ausführt, dass aus ihrer Sicht «natürlich» auch «einigen» Kinder und Ausländern ein Stimm- und Wahlrecht zustehen würde. Sie schlägt pragmatisch ein Abstimmungsverfahren vor, in dem die einzelnen Stimmen gewichtet werden. Dabei würden die Stimmen der Kinder

und der Ausländer lediglich 30 % und diejenigen der erwachsenen Schweizerinnen und Schweizer 70 % zählen. Im Prinzip schlägt sie damit, wie auch in anderen Gruppendiskussionen vorgeschlagen, ein Novizen-Modell vor, das Beteiligung ermöglichen soll, ohne dabei die Gefahr schlechter Politikergebnisse zu erhöhen.

Ella schliesst sich diesem Vorschlag an und führt auf Rückfrage aus, dass auch Ausländer eigene Meinungen und Ideen hätten. Diese Meinungen und Ideen dürften nicht einfach ignoriert werden und es sei wichtig, dass diese auch geäussert werden können, ansonsten wäre es so wie im Herkunftsland der Flüchtlinge, wo der Präsident eigenmächtig entscheide. Deutlich spricht sie dabei von Meinungen, die angehört werden müssten, was an die Partizipationsart «Herstellung» und damit an schulische Partizipationserfahrungen gemahnt. Analog zum einleitend erwähnten Beispiel der Mittelstufenschülerinnen und -schüler, welche sich für eine Änderung der Aufgabenpraxis einsetzen, die dabei Teilerfolge erzielen und erfahren, dass ihre Meinung zumindest angehört werden muss, fordert Ella auch mindestens ein Anhören aller Meinungen in einem politischen Kontext ein. In ihrer Vorstellung mündet politische Partizipation in einer Partizipationshierarchie lebensweltlicher Art, insofern Regierende die Meinungen der Regierten mittels konsultativer Abstimmungen berücksichtigen sollten, dies jedoch nicht müssen. Politik – bzw. gute Politik – erscheint damit als Prozess der Herstellung eines gemeinsamen Gutes, wobei die nachfolgende Sequenz aufzeigt, dass im Verständnis der Gruppe grundsätzlich alle eingeladen sind, etwas zu diesem Herstellungsprozess beizusteuern. Entsprechend führt Ella aus:

***Moderator:** Sie dürfen mitentscheiden, aber ihre Stimme zählt weniger, sagst du?*

***Ella:** Ja, sie dürfen auch etwas sagen. Es wird dann aber nicht zu 100% so gemacht – wie eigentlich bei den Schweizern auch.*

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 100–101)

Der Moderator nimmt die Idee des gewichteten Stimmrechts auf und weist in stark vereinfachter Form auf das historische Beispiel des Zensuswahlrechts hin, welches in der Schweiz im 19. Jahrhundert faktisch bestand und erkundigt sich, wie die Gruppe diese Idee beurteilt:⁶

⁶ Auf verschiedenen Wegen wurden die Zugewanderten und vermögenslosen Bevölkerungsschichten in verschiedenen Kantonen des Schweizer Bundesstaates von den politischen Rechten ferngehalten; dadurch wurde für einen grossen Teil der potenziell Stimmberechtigten ein indirekter Zensus eingeführt. Erst 1915 erklärte das Bundesgericht den Steuerzensus als verfassungswidrig, schützte aber weiterhin den Ausschluss infolge Armengenössigkeit.

Moderator: *Ok, es ist schon lange her, so 100 bis 150 Jahre, da durfte man auch schon wählen und abstimmen und es gab die Idee, dass die Stimme von reichen Leuten doppelt gewichtet sein sollte.*

Jasmine: *Ou!*

Ella: *Oh nein, aber!*

Moderator: *Wie findet ihr diese Idee?*

Ella: *#Unfair, schlecht, schlecht!*

Jasmine: *#Ich kann mir gut vorstellen, dass die Reichen vor allem auf sich selber Rücksicht genommen haben. Das trifft natürlich nicht auf alle zu und es gibt ja viele Reiche, welche gegen die Armut kämpfen. Aber es gibt auch welche, die wirklich nur an sich denken. Ich finde aber, dass alle und vor allem die Schweizer gleichberechtigt sein sollten. Ausländer sollten auch dabei sein, denn wie Ella gesagt hat, ist es in ihrem Land ja nicht gleich. Die Schweiz ist eigentlich ein sehr schöner Ort, aber womöglich haben die Ausländer noch Verbesserungsvorschläge, wie die Schweiz den Klimaschutz voranbringen kann. Zum Beispiel so wie es in ihren Ländern angewendet wurde, aber in unserem noch nicht. Diesbezüglich ist die ganze Welt dann wieder vereint und nicht jedes Land für sich.*

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 102–107)

Einhellig bezeichnet die Gruppe das Zensuswahlrecht als schlecht und unfair. Jasmin führt diesbezüglich aus, dass Vermögende in erster Linie auf ihre eigenen Interessen schauen würden, wobei sie freimütig eingesteht, dass es sicherlich auch reiche Menschen gebe, die gegen die Armut «kämpfen» würden. Anschliessend wechselt sie in ihrer Argumentation von der ökonomischen Ungleichheit hin zur Forderung einer unbedingten politischen Gleichheit. Bezugnehmend auf vorangehende Voten von Ella möchte sie, dass sich diese politische Gleichheit auch auf Ausländer erstreckt. Die Begründung hierfür beginnt sie mit der Feststellung, dass die Schweiz doch eigentlich ein schöner Ort sei. Anschliessend führt sie aus, dass Ausländerinnen und Ausländer zur Vervollkommenung der Schweiz beitragen könnten, indem sie ihre Ideen und Erfahrung – etwa im Bereich des Klimaschutzes – einbringen würden. Jasmine schliesst mit der Bemerkung, dass sich der Klimaschutz als globale Aufgabe präsentiert und diesbezüglich «alle Länder vereint seien».

Nach der Wirtschaftskrise des Ersten Weltkriegs wurde der Ausschluss infolge Zahlungsunfähigkeit auf den verschuldeten Vermögenszerfall beschränkt. Seit 1971 dürfen weder strafrechtlich Verurteilte noch zahlungsunfähige Bürgerinnen und Bürger vom aktiven Stimm- und Wahlrecht ausgeschlossen werden (Historisches Lexikon der Schweiz).

Politik wird als Prozess zur Herstellung des Gutes «Klimaschutzes» beschrieben, wobei alle aufgefordert sind ihre «Verbesserungsvorschläge» beizusteuern. In den Ausführungen der Schülerinnen und Schüler spiegeln sich lebensweltliche Partizipationserfahrungen im Sinne einer gemeinsamen Problemlösung oder Regelaushandlung im Klassenrat oder einem Kreisgespräch. Diese Partizipationserfahrungen sind, wie ausgeführt, durch pädagogische Antinomien geprägt, dabei könne in diesen Situationen das Aushandeln von Klassenregeln, so Budde, unter einer gouvernementalitätskritischen Perspektive als kontrollierte und kontrollierende Aufforderung zur Partizipation aufgefasst und als Machttechnik verstanden werden, um Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit an Regeln zu gewinnen, in denen sie nicht als Gleichberechtigte auftauchen, sondern entsprechend ihrer schulischen Position als Lernende mit eingeschränktem Mitspracherecht (Budde, 2010, S. 398). Adressiert werden die Schülerinnen und Schüler in diesen Situationen folglich vorwiegend als vermeintlich Gleiche, nämlich als Lernende mit eingeschränkten Rechten, die gemeinsam ein Problem zu lösen versuchen. In diesen schulischen Partizipationsformen wird die Pluralität ausgeblendet, aus der gemäss Arendt das Politische hervorgeht. Wird diese schulische Partizipationserfahrung auf eine politische Ebene übertragen, bleibt unesehen, dass politische Probleme oder Herausforderungen, wie etwa der Klimaschutz, in politischen Arenen nicht einfach objektiv vorliegen, sondern durch die Partizipationsart «Handeln» argumentativ eingebracht und als Probleme oder Herausforderungen anerkannt werden müssen. In vorangehender Diskussionssequenz bleibt dies aussen vor und es erfolgt stattdessen rasch der Verweis auf «andere Länder» und deren Beispiele guter Praxis, welche es für einen global herzustellenden Klimaschutz zu berücksichtigen gelte.⁷

Während Jasmine die gesamte Welt als im Klimaschutz vereint beschreibt, führt der Moderator die Diskussion zurück auf die Situation von Kindern:

Moderator: *Ok, jetzt habt ihr schon ganz viel darüber gesprochen, dass Ausländer auch mitmachen sollen. Vielleicht gestaffelt, gestuft, oder was auch immer. Aber ihr habt noch gar nichts darüber gesagt, dass Kinder ja gar nicht mitbestimmen dürfen.*

Cloé: *Ich finde Kinder unter 16 sollten nicht abstimmen, weil sie wissen noch nicht so viel von diesen Sachen und dann könnten sie auch etwas Falsches sagen und das wäre*

⁷ Dieses Befund korrespondiert überdies mit den Befunden von Asal & Burth, welche hervorheben, dass Schülerinnen und Schüler den „Streit“ nicht als notwendigen klärenden Prozess verstünden, um politische Lösungen auszuhandeln und so das vermeintlich Notwendige und Richtige zu bestimmen, welches aus demokratietheoretischer Perspektive nicht einfach im Vorherein feststehen kann (Asal & Burth, 2016, 106–108).

halt nicht so gut. Aber Kinder, vielleicht zwischen 16 bis 18, die könnten abstimmen, weil sie wissen auch, was diese Sachen bedeuten.

Moderator: Was meint ihr?

Jasmine: (Schmunzelt) Ich würde sagen, Kinder ab 12 Jahren können mitbestimmen, allerdings müsste auf dem Abstimmungszettel eine Unterschrift von den Eltern sein. Sie müssten so bestätigen, dass sie ihren Kindern ausführlich erklärt haben, um was es beim entsprechenden Thema geht. Sie müssten bestätigen, dass sie mit den Kindern darüber gesprochen haben. Ich finde nämlich, dass wir eigentlich schon einiges wissen, obschon wir Politik in der Schule nicht spezifisch angeschaut haben. Ich denke, wir wissen einiges über die Probleme der Welt, der Umwelt und der Menschen. Ich denke die Stimme der Kinder könnte einiges bewirken, weil die Erwachsenen ja einen anderen Blickwinkel als die Kinder haben.

Moderator: Mohammed, wie beurteilst du die Idee von Jasmine?

Mohammed: (Lacht) Ist sehr gut eigentlich, ja.

Moderator: Was meinst du Ella?

Ella: Ich finde jede Meinung, egal ob von Kindern oder Erwachsenen ist wichtig. Man sollte sie sich wenigstens anhören.

Moderator: Wer sollte sich die anhören?

Ella: Eigentlich alle, welche dort so mitmachen und besonders die Leute, welche das nachher umsetzen. Also diejenigen, welche das nachher bewirken und alles.

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 108–117)

Der Moderator fasst in knapper Form nochmals die Idee eines gewichteten Stimmrechts zusammen und weist darauf hin, dass sich die Gruppe noch nicht zum politischen Ausschluss von Kindern geäußert habe. Cloé entgegnet, dass sie diesen Ausschluss gerechtfertigt finde, da Kinder noch nicht genügend von Politik verstünden. Jasmine bringt die Idee eines Stimmrechts ab 12 ins Spiel, wobei die Eltern jeweils schriftlich auf dem Stimmzettel bestätigen müssten, dass sie mit den Kindern ausführlich über die Vorlage gesprochen hätten. Jasmine spricht den Kindern zumindest Teilkompetenz bei den anstehenden «Problemen der Welt» und eine eigenständige Perspektive darauf zu, welche es wert seien in den politischen Entscheidungsprozess aufgenommen zu werden. Ad hoc entwickelt Jasmine die Idee, wie Kinder politisch beteiligt werden könnten, wobei sich hier nun deutlich zeigt, dass Jasmines Partizipationsvorstellungen durch Erfahrungen mit lebensweltlichen Partizipationshierarchien geprägt sind. Für sie liegt es daher nahe, dass Eltern die politische Teilnahme ihrer Kinder per Unterschrift bestätigen, so wie sie ja auch beispielsweise die Teilnahme der Kinder in einem Sportverein durch ihre Unterschrift ermöglichen.

Während sich Mohammed lediglich in knapper Form zustimmenden zur Idee von Jasmine äussert, weist Ella dezidiert darauf hin, dass aus ihrer Sicht jede Meinung – egal ob von Kindern oder Erwachsenen – wichtig sei und daher mindestens angehört werden müsse. Auf die Frage, wer sich diese Meinungen anhören sollte, geht Ella ein, indem sie konzeptuell zwischen denjenigen, welche ihre Meinung äussern und denjenigen, welche «dort so mitmachen» unterscheidet, wobei es aus ihrer Sicht unter Letzteren noch diejenigen gäbe, welche für die Umsetzung der Entscheidungen zuständig seien. Vordergründig gemahnen ihre Äusserungen an das halbdirekte, demokratische System der Schweiz, indem die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger zunächst über Verfassungsänderungen abstimmen können, wobei es dann entweder Sache des Parlamentes ist, die entsprechende Verfassungsbestimmung in Form eines Bundesgesetzes zu konkretisieren oder Aufgabe der Regierung, diese per Verordnung umzusetzen.

Bei näherer Betrachtung ist es jedoch fraglich, ob Ella wirklich an diese politischen Prozesse denkt oder ob sie sich nicht viel eher politische Partizipationsprozesse ausgehend von lebensweltlichen Partizipationserfahrungen deutet. So steht für sie zunächst ausser Frage, dass eine jede Meinung – egal ob von Kindern oder Erwachsenen – von Bedeutung sei. Obschon sie sich nie explizit auf die Menschenrechte oder die UN-Kinderrechtskonvention bezieht, erscheinen Erwachsene und Kinder in Ellas Aussage als Träger eines unveräusserlichen Rechtes auf freie Meinungsäusserung. Ihre Überzeugung gründet dabei auf dem bereits erwähnten breiten gesellschaftlichen Konsens, dass Kinder und Jugendliche in angemessener Form zu beteiligen seien (Winklhofer, 2014, S. 59).

In ihren weiteren Ausführungen bleibt Ella vage. Aufschlussreich ist jedoch ihre Forderung, eine jede Meinung müsse zumindest angehört werden. Selbst in einem kleinen Land wie der Schweiz ist dies auf politischer Ebene ein unmögliches Unterfangen, in pädagogischen Kontexten – wie etwa der Schule – allerdings ein weitverbreiteter moralischer Anspruch an ein gutes Miteinander. Eine Interpretation von Abstimmungen und Wahlen als Momente, in denen jede Stimme gehört werden muss, geht deutlich über den Gleichheitsanspruch «jede Stimme zählt gleich viel» in halbdirekten bzw. repräsentativen Demokratien hinaus. Der Imperativ «Jede Stimme muss zumindest angehört werden!» markiert Wahlen und Abstimmungen einerseits als Momente der inszenierten Gleichheit, andererseits wird erneut eine klare Partizipationshierarchie deutlich. Beides deutet auf entsprechende Partizipationserfahrungen in lebensweltlichen, bzw. pädagogischen Kontexten hin.

In vergleichender Perspektive sei an dieser Stelle auf die bereits erwähnte Sequenz in der Gruppendiskussion A_HE3 verwiesen, in der Leo bemerkenswert präzise zwischen Wählen und Abstimmen unterscheidet und dabei «Umwelt»

beispielhaft als Gegenstand einer Sachentscheidung benennt, zu der sich die Bürgerinnen und Bürger per Stimmzettel äussern können:

Leo: Es gab doch gerade eine Abstimmung? Da kommen so Zettel nach Hause, so kleine Briefe. Mit diesen kann man abstimmen.

Priska: Ja, für den Städterat.

Leo: Ja und Nein, ich meine nicht die Wahlen, sondern die Abstimmung zu einem Thema wie zum Beispiel Umwelt. Man kann abstimmen, was man da möchte. Wenn dann 99,9 % für eine Änderung sind, dann macht man das vielleicht auch.

(A_HE3_06.11.19_ 5. Klasse, Pos. 49–51)

Leo schliesst seine Ausführungen mit der Erläuterung, dass eine Änderung «vielleicht» umgesetzt würde, wenn «99,9 %» für eine bestimmte Änderung seien. In seiner Argumentation bleiben lediglich 0,1 % an Dissens übrig. In Leos Aussage findet sich eine Präferenz für ein Abstimmungsergebnis, welches der Einstimmigkeit nahekommmt. Bezugnehmend auf Sartoris Unterscheidung zwischen dem «Maior Pars» und dem «Melior Pars» lässt sich argumentieren, dass Leo bei der Deutung von politischen Abstimmungen zwar grundsätzlich vom quantitativen Mehrheitsprinzip ausgeht, diesem gesteht er jedoch zunehmend qualitative Attribute zu, je stärker es zur Einstimmigkeit tendiert. Er überschätzt dabei den möglichen Grad an Zustimmung in einer pluralistischen Gesellschaft und verkennt überdies die bindende Wirkung von Abstimmungen, indem er davon spricht, dass die «Veränderung» nur «vielleicht» umgesetzt würde. Er relativiert damit ihre Funktion als Legitimationsketten und versteht diese – wie auch die Schülerinnen und Schüler der vorhergehenden Gruppendiskussion – eher als Konsultativabstimmungen, welche darauf abzielen, die Meinung der «Regierten» recht unverbindlich zu erfragen, wobei die daraus resultierenden Erkenntnisse als Entscheidungsgrundlage für die «Regierenden» fungieren, um ihre Entscheidungen zu treffen.

Ein Minimum an Dissens, d. h. die weitgehende Vermeidung von Unterlegenen bei Abstimmungen, dürfte Schülerinnen und Schüler als Maxime bei Abstimmungen unter Kindern geläufig sein, wenn sie etwa in einer Kindergruppe entscheiden müssen, was sie gemeinsam spielen wollen. Diese Maxime dürfte sich auch als funktional erweisen, wenn etwa eine Familie darüber entscheidet, welche Freizeitaktivitäten gemeinsam unternommen werden sollen, und im schulischen Kontext dürften Schülerinnen und Schüler wohl die Erfahrung machen, dass so manche Abstimmung im Klassenverband affirmativ auf Einstimmigkeit

ausgerichtet ist, wenn etwa im Sinn des Classroom-Managements Klassenregeln partizipativ verabschiedet werden.

Im Weiteren dürften Schülerinnen und Schüler in partizipativen Momenten in Familie und Schule wiederholt erleben, dass sie zwar nach ihrer Meinung gefragt werden, die Entscheidungsbefugnis aber dennoch bei den «Regierenden», d. h. bei Eltern und Lehrpersonen verbleibt. Ausgehend von diesen lebensweltlichen Erfahrungen – und im Gegensatz etwa zum Politologen Vatter – nehmen Schülerinnen und Schüler deshalb Volksabstimmungen nicht als «abschliessende Entscheidung über alle Verfassungsfragen des Landes» wahr und sie sehen den «Gesetzgeber» darum auch nicht «unter dem Vorbehalt der Nachentscheidung durch die Stimmbürgerschaft» stehen. Zugespitzt formuliert erscheinen ihnen Abstimmungen vielmehr als paternalistische Instrumente der Entscheidungsfindung. Während der Demokratietheoretiker Schmidt, wie eingangs dieses Kapitels ausgeführt, die Demokratie als politische Ordnung versteht, in der die grosse Masse der Staatsbürgerinnen und -bürger das «letzte Wort» habe, wissen die Schülerinnen und Schüler nur zu gut, dass in ihrer Lebenswelt das letzte Wort in der Regel den Eltern und Lehrpersonen zukommt. Indem sie diese Erfahrung auf ihre konzeptuelle Deutung von politischen Abstimmungen und Wahlen übertragen, erscheinen ihnen die Staatsbürgerinnen und -bürger freilich nicht als «alleinberechtigter Ursprung der Staatsgewalt».

Wie bereits erwähnt, sind nach Münkler Wahlen (und in der Schweiz auch Abstimmungen) sowie öffentliche Debatten die klassischen Medien der Rückkoppelung der politischen Klasse an die Bevölkerung. Böckenförde versteht diese Rückkoppelung als Grundvoraussetzung demokratischer Verfassung und Verfassungswirklichkeit und er führt aus, dass Besitz und Ausübung der Staatsgewalt in der Demokratie in nennenswertem Umfang und in möglichst intakten Legitimationssketten von den Bürgerinnen und Bürgern herzuleiten und ihnen gegenüber zu verantworten seien.

Doch gerade hinsichtlich dieses letztgenannten Aspektes des «Sich-Verantworten-Müssens», unterscheiden sich Schülerinnen- und Schülervorstellungen entscheidend von demokratietheoretischen Konzeptionen. Zu beachten gilt es hierbei, dass der Begriff «Verantwortung» unterschiedliche Bedeutungen umfasst. So lässt sich dieser in Form eines reflexiven Verbes verwenden: «sich verantworten». Er bezeichnet so – ganz im demokratietheoretischen Sinne etwa von Münkler, Schmidt und Böckenförde – die Verpflichtung für etwas Geschehenes einzustehen. Zu denken ist dabei beispielsweise an eine Regierung, die ihr Handeln der Bevölkerung gegenüber verantworten muss und die entsprechend am Wahltag abgewählt werden kann.

Verantwortung meint aber eben auch eine mit einer bestimmten Aufgabe oder einer bestimmten Stellung verbundene Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass innerhalb eines bestimmten Rahmens alles einen möglichst guten Verlauf nimmt und dabei das jeweils Notwendige und Richtige getan wird, damit möglichst kein Schaden entsteht. Beispielhaft kann hierbei etwa an Eltern gedacht werden, welche die Verantwortung für ihre Kinder tragen oder an Lehrpersonen, welche mit ihren Klasse beispielsweise eine Bergwanderung unternehmen. Diese zweitgenannte Bedeutungsdimension von Verantwortung ist Schülerinnen und Schülern wesentlich vertrauter als erste und sie prägt daher ihre Deutung von politischen Abstimmungen und Wahlen.

Anders formuliert: Demokratietheoretiker, welche gewählte Politiker als in der Verpflichtung stehend sehen, sich der Wählerschaft gegenüber verantworten zu müssen, teilen ohne Weiteres die Ansicht, dass diese Politiker selbstredend auch Träger von Verantwortung sind. Schülerinnen und Schüler hingegen, welche in ihrer Lebenswelt mit einer ganzen Reihe von Verantwortungsträgern zu tun haben – seien dies etwa Eltern oder Lehrkräfte –, machen nicht ohne Weiteres die Erfahrung, dass sich diese Verantwortungsträger ihnen gegenüber verantworten oder gar verantworten müssen.

So zeigt sich denn auch im Anschluss an Biedermann und Oser, dass Schülerinnen und Schüler abschätzen, ob sie einer Aufgabe gewachsen sind und wie weit ihre Verantwortung dabei reicht. Dieses Denkmuster übertragen sie auf die Deutung politischer Partizipation. Aufzeigen lässt sich dies etwa am Beispiel von Adriano, der die Verantwortung für Gemeindepolitik weit von sich weist:

Moderator: *Aber sagen wir einmal in der „grossen Gemeinde“, möchtet ihr da nicht auch mitbestimmen?*

Joris: *Nein.*

Andrea: *Es wäre schon mal toll, wenn man auch mal dürfte.*

Adriano: *Ich habe Besseres zu tun. (Kinder schmunzeln)*

Moderator: *Du hast Besseres zu tun?*

Adriano: *Irgendwie*

Moderator: *Wie meinst du das, Adriano?*

Adriano: *Das Abstimmen ist mir so ein wenig wie egal. Es kümmert mich nicht so sehr, was die da sagen.*

(A_HE6_13.11.19_5. Klasse, Pos. 88–95)

Während sich Andrea eine politische Beteiligung im Sandkastenmodus, d. h. im Sinne von einmal ausprobieren, wie das so wäre, vorstellen kann, spricht sich Adriano dezidiert dagegen aus und meint, es kümmere ihn nicht, was «die da sagen». Damit distanziert er sich klar von einer Verantwortungsübernahme.

In der Gruppe D_HE2 dokumentiert sich wiederum deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Anteil an politischer Partizipation abwägen. So macht Claudio die Teilnahme an einer Abstimmung von einer Sorgfaltspflicht der Kinder abhängig und führt entsprechend aus:

Moderator: *Ok, bei einem Thema wie etwa „Internet“ wäre es da nicht gut, wenn auch Kinder mitbestimmen dürften?*

Fabio: *Ja*

Claudio: *Ja, aber nicht, dass es dann einfach Kinder gibt, die einfach Blödsinn ankreuzen.*

Moderator: *Gibt's auch Erwachsene, die Blödsinn ankreuzen?*

Claudio: *Das habe ich auch schon gehört.*

Dario: *Vielleicht könnten die Eltern mit den Kindern zusammen etwas ankreuzeln.*

Moderator: *Ja?*

Claudio: *Also, dass es dann wie zwei Abstimmungsformulare hat – so auf einem A4 Blatt einfach.*

Moderator: *Ja?*

Claudio: *Oben sind die Eltern, unten sind die Kinder.*

(D_HE2_27.11.19_6.Klasse, Pos. 37–46)

Die Überlegungen der Gruppe D_HE2 zur politischen Beteiligung von Kindern bei Wahlen und Abstimmungen münden, ausgehend von Überlegungen zur Sorgfaltspflicht beim Abstimmen, in Vorstellungen einer Partizipationshierarchie, welche Claudio in seinen Ausführungen zur Ausgestaltung eines entsprechenden Abstimmungsformulars auf den Punkt bringt: «*Oben sind die Eltern, unten sind die Kinder*».

5.2.3 Fazit: Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Wahlen und Abstimmungen

Bei der Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen zeigt sich zunächst deutlich, dass in allen acht Gruppendiskussionen nicht präzise zwischen dem Abstimmen und dem Wählen unterschieden wird. Dabei sprechen die befragten Schülerinnen und Schüler in Übereinstimmung mit der politischen Kultur bzw. dem politischen System der Schweiz, weit häufiger vom Abstimmen als vom Wählen. Ihre Partizipationsvorstellungen werden durch den Ausdruck «Abstimmen» dominiert, weswegen sie Wahlen als ein «Abstimmen über Personen» deuten.

Im Weiteren schält sich in den Gruppendiskussionen der demokratische Gleichheitsanspruch als bedeutsam für die Partizipationsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler heraus, insofern sie das Prinzip «alle dürfen mitentscheiden» wiederholt in die Diskussionen einbringen. In der Konfrontation mit den Grenzen der politischen Inklusion, d. h. konkret mit der Tatsache, dass Kinder nicht wahl- und stimmberechtigt sind, zweifeln die Schülerinnen und Schüler nicht den Gleichheitsanspruch der Demokratie an, sondern sie beginnen sich selbst als Ungleiche zu beschreiben, welche noch nicht über das Wissen und die Fähigkeiten zur politischen Partizipation verfügten und daher zurecht ausgeschlossen seien. Dies drückt sich auch darin aus, dass in den Gruppendiskussionen wiederholt Novizen-Modelle ad hoc entwickelt und vorgeschlagen werden, die darauf abzielen politische Teilnahme zu ermöglichen, ohne die Gefahr schlechter Politikergebnisse zu erhöhen. Entsprechend wird in den Gruppendiskussionen etwa die Idee geäußert, dass Kinder bei eher unbedeutenden politischen Entscheidungen beteiligt werden könnten oder diejenige, dass Eltern den Kindern die politischen Vorlagen zu erklären hätten und dies per Unterschrift auf den Wahl- und Stimmzetteln bestätigen müssten.

In den Gruppendiskussionen kann wiederholt eine Angst vor schlechten Politikergebnissen rekonstruiert werden. Diese verweist einerseits auf die bis in die Antike zurückreichende Befürchtung, dass in der Demokratie unqualifizierte Bürgerinnen und Bürger beteiligt würden, andererseits ist diese Befürchtung mit Bezug auf lebensweltliche Partizipationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu deuten. Dies geschieht in vorliegender Studie im Anschluss an die empirischen Befunde von Oser und Biedermann, welche darlegen, dass Schülerinnen und Schüler Partizipationsangebote im institutionellen Kontext der Schule in Abhängigkeit einer subjektiven Einschätzung der Verantwortungsreichweite und basierend auf einer Interpretation des Angebotes als Notwendigkeit für ein Ganzes annehmen oder ausschlagen. Schulische Partizipationsformen sind durch

Antinomien des pädagogischen Handelns, d. h. durch den Umstand geprägt, dass Ungleiche (Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler) daran partizipieren, weswegen diese Formen der Teilhabe durch Partizipationshierarchien gekennzeichnet sind.

In den Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie lässt sich rekonstruieren, dass die Schülerinnen und Schüler politische Wahlen und Abstimmungen ausgehend von lebensweltlichen Partizipationserfahrungen deuten und folglich mit Vorstellungen von Partizipationshierarchien verbinden. Dabei schätzen sie ihre eigenen Fähigkeiten zur sorgfältigen und engagierten Teilnahme an Abstimmungen und Wahlen kritisch ein und weisen aufgrund dieses Kalküls einen guten Teil der aus ihrer Sicht damit verbundenen Verantwortung zurück. Sie sehen sich selbst noch nicht oder höchstens unter Begleitung zur Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen in der Lage.

Zur Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Wahlen und Abstimmungen wird in dieser Studie auf Arendts Unterscheidung des Herstellens und Handelns zurückgegriffen und dabei argumentiert, dass lebensweltliche bzw. schulische Partizipation im Modus des Herstellens erfolgt. Herstellungsprozesse weisen, sobald eine Gruppe von Menschen daran beteiligt sind, zum einen Partizipationshierarchien auf und zum anderen gehen diesen Herstellungsprozessen Vorstellungen oder auch Modelle voraus, welche bestimmen, wie das Herzustellende am Ende auszusehen hat. Analog dazu deuten die Schülerinnen und Schüler in den Gruppendiskussionen Politik als Prozess zur Herstellung politischer Ergebnisse und übertragen damit den lebensweltlichen Partizipationsmodus des Herstellens auf ihre Deutungen von Wahlen und Abstimmungen, wodurch sich ihre Vorstellungen in einem konzeptuellen Spannungsfeld zu politikwissenschaftlichen Deutungen von Wahlen und Abstimmungen befinden. Dieses Spannungsfeld lässt sich im Rückgriff auf Arendts Ausführungen zum Handeln, welches sie als politische Tätigkeit schlechthin versteht, näher beschreiben: So gründet das Handeln nach Arendt auf der Pluralität der Menschen und verweist auf die Kontingenz des Gesellschaftlichen. Partizipation im Modus «Handeln» erweist sich damit einerseits als konfliktives und argumentatives Handeln in öffentlichen, politischen Arenen (z. B. Parlamenten), andererseits findet es seine praktische Entsprechung in der Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen. Zweitgenannter Aspekt verdeutlicht, dass bei Formen der Massenpartizipation die Verantwortung der einzelnen Person stets in einem anonymen Kollektiv mündet und die Begründungsleistung nicht auf direkte Verantwortungsübernahme rekurriert, sondern auf Ideologien, parteipolitische Überzeugungen sowie Stufen des politischen und moralischen Urteils (Biedermann & Oser, 2006, S. 132). Diese Aspekte, welche in einem Zusammenhang mit Partizipation im Modus «Handeln»

stehen, werden von den Schülerinnen und Schülern in den Gruppendiskussionen nicht oder zumindest kaum mit Abstimmungen und Wahlen verbunden. Arendts Kategorien des «Herstellens» und «Handelns» sind hermeneutische Kategorien, die sich als griffige Denkwerkzeuge zur Rekonstruktion von Schülerinnen und Schülervorstellungen von Abstimmungen und Wahlen erweisen. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass schulische Partizipationserfahrungen im Modus der «Herstellung» die Schülerinnen- und Schülerdeutungen von Wahlen und Abstimmungen normalisieren, damit verzerren und in diesem Sinne entpolitisieren. Diese Erkenntnis wird im Kapitel zur Didaktischen Strukturierung (Kapitel 6) erneut aufgenommen und hinsichtlich ihrer didaktischen Implikationen diskutiert.

5.3 Demokratische Herrschaft und Staatlichkeit

Das Sinnbild Herrschaftslegitimation wird im vorangehenden Kapitel mit Blick auf politische Partizipation aus einer Bottom-Up-Perspektive betrachtet, es umfasst freilich auch eine Top-Down-Perspektive, wenn Fragen nach politischer Herrschaft und Staatlichkeit gestellt werden. Herrschaft, verstanden als gesellschaftswissenschaftlicher Grundbegriff, bezeichnet in einem allgemeinen Sinn ein dauerhaft angelegtes Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Herrschenden und Beherrschten (Hartmann & Offe, 2011, S. 219).

Gegenüber politischen Systemen, welche sich als demokratisch begreifen, sei es jedoch nicht selbstverständlich nach herrschenden sozialen Gruppen oder Schichten zu fragen, so Offe, da demokratische Herrschaftsordnung zunächst bedeute, dass in einem gesamtgesellschaftlichen System keiner Gruppe a priori Machtprivilegien zugestanden würden (Offe, 2003, S. 11). Demokratische Verfassungen laufen gewissermassen darauf hinaus, herrschende Klassen, Schichten und Gruppen als herrschende ausser Funktion zu setzen (ebd.). Offe weist entsprechend darauf hin, dass eine Abhandlung über die Herrschaftsverhältnisse in demokratischen Systemen nicht vorbehaltlos danach fragen könne, welche Gruppen über andere herrschen, sondern zunächst danach fragen müsse, ob es überhaupt berechtigt sei, die Kategorie herrschender Gruppen auf demokratische Systeme anzuwenden und damit dem demokratischen Postulat zu widersprechen, dass in diesem System keine privilegierten Machtgruppen, sondern die unparteiische und von allen Bürgerinnen und Bürger legitimierte Verfassung herrsche (ebd.).

Abhängig vom jeweiligen theoretischen Standpunkt wird die Frage, wie sich demokratische Herrschaft präsentiert, unterschiedlich beantwortet. Bereits im

antiken Griechenland finden sich entsprechende Debatten. So ging etwa Aristoteles davon aus, dass der Zweck stets über das Mittel regiere, und er vertrat in teleologischer Weise eine Auffassung, der zufolge das Bessere über das Schlechtere von Natur aus zu herrschen habe, damit sich das Beste für alle ergeben könne (Zehnpfennig, 2016, S. 33). Hierarchie erscheint in diesem antiken Verständnis somit nicht als notwendiges Übel, sondern als einer guten Ordnung zuträglich, insofern alle nur durch die richtige Herrschaftsordnung zur optimalen Entfaltung gelangen könnten (ebd.).

Der Menschen ist bei Aristoteles von Natur aus ein politisches Wesen – ein *zoon politikon* – weil er zu seiner eigenen tugendhaften Vollendung auf andere Menschen angewiesen sei. Folglich sind politische Gemeinschaften nach Aristoteles dergestalt einzurichten, dass durch diese das tugendhafte Leben gefördert werde (ebd. S. 31). So bildet die Sicherung des Lebens bei Aristoteles zwar den Anstoss der Staatsbildung, doch erst durch seine Ausrichtung auf das gute Leben erhält der Staat Bestand (ebd.). Zehnpfennig bringt dieses aristotelische Staatsverständnis wie folgt auf den Punkt:

«Alle vom Richtigen abweichenden Verfassungen, d.h. alle Verfassungen, welche die Tugend der Gerechtigkeit verfehlen, sind in sich instabil, weil sie die jeweils herrschende gesellschaftliche Gruppe einseitig bevorzugen. Nur der Staat, der das rechte Mass findet, verfügt über innere Stabilität und braucht keine äusseren Stützungsmaßnahmen» (Zehnpfennig, 2016, S. 31).

Im Gegensatz zu Aristoteles fragt Hobbes zu Beginn der Neuzeit nun nicht länger danach, ob eine Herrschaftsform der Förderung des tugendhaften Lebens zuträglich sei oder nicht (Schmidt, 2019, S. 35). Für Hobbes erscheinen ohnehin alle Bemühungen, welche darauf ausgerichtet sind, das friedliche Zusammenleben der Menschen in Präzisierungen und Universalisierung von Gerechtigkeitsvorstellungen zu suchen, als zum Scheitern verurteilt, da letztlich alle sozio-politischen Gruppierungen unter Gerechtigkeit etwas anderes verstanden (Münkler, 2014, S. 61). Damit dreht Hobbes gewissermassen die Begründungsverhältnisse der klassischen politischen Philosophie um, da Gesetze in seinem Verständnis nicht auf der Gerechtigkeit als Basis fussen, sondern Gerechtigkeit dezisionistisch durch Gesetze überhaupt erst festgelegt würde (ebd. S. 62).

Auch die Idee des *zoon politikon* wird von Hobbes zurückgewiesen, was auch Arendt in ihrer Auseinandersetzung mit dem Phänomen Politik feststellt und hierbei explizit auf Hobbes verweist:

«...; der Mensch ist a-politisch. Politik entsteht in dem Zwischen-den-Menschen, also durchaus ausserhalb des Menschen. Es gibt daher keine eigentliche politische Substanz. Politik entsteht im Zwischen und etabliert sich als der Bezug. Dies hat Hobbes verstanden» (Arendt, 1993, S. 11).

Wie folgenreich dieses neue Menschenbild von Hobbes für die politische Theorie war und nach wie vor ist, lässt sich anhand eines Vergleiches aufzeigen. Während nämlich Aristoteles in seiner politischen Philosophie bei der natürlich bedingten Ungleichheit der Menschen beginnt, um zur Gleichheit als zentrales Element einer politischen Ordnung zu gelangen, setzt Hobbes bei der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen an, um Ungleichheit als ordnungskonstituierende Leistung von Herrschaft herauszustellen (Münkler, 2014, S. 66). Bei Hobbes findet sich damit, gemäss Münkler, der ideengeschichtliche Schlusspunkt einer Verabschiedung der klassischen politischen Philosophie und zugleich der Anfangspunkt einer kontraktualistischen Politiktheorie, die bis in die politisch-philosophischen Kontroversen unserer Gegenwart hineinreicht (ebd. S. 73).

Ausgehend von diesem Befund setzt im nachfolgenden Kapitel die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Sinnbild «Herrschaftslegitimation» mit Thomas Hobbes ein (5.3.1.1). Während der französische Staatstheoretiker Jean Bodin, welcher in einem gewissen Sinne als Vorläufer von Hobbes betrachtet werden kann, seine politische Philosophie im 16. Jahrhundert noch stark auf die Verwirklichung eines Allgemeinwohls ausrichtete, geht Hobbes im 17. Jahrhundert einen entscheidenden Schritt weiter. Er versteht den Menschen als getrieben von dessen Bedürfnis nach Selbsterhaltung, was auch die Bereitschaft einschliesse, alle zu diesem Zwecke geeigneten Mittel zu gebrauchen (ebd. S. 82). Für Hobbes rücke damit, so Münkler, das menschliche Streben nach Macht ins Zentrum der politischen Theorie, womit die Frage der Gestaltung der politischen Ordnung zu einer Frage der richtigen Ordnung und Ausübung von Macht werde (ebd.). Bei Hobbes finden sich entscheidende ideengeschichtliche Impulse für eine moderne Form staatlicher Souveränität, wobei er insbesondere die Idee des staatlichen Gewaltmonopols begründet.

Anschliessend an diese historisch-politikwissenschaftliche Grundlegung werden drei theoretische Stränge erläutert, welche sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Staatlichkeit und Herrschaft befassen. Zunächst wird dabei die souveränitätskritische Perspektive der pluralistischen bzw. der neo-pluralistischen Staatstheorie aufgezeigt (5.3.1.2). Anschliessend werden herrschaftskritische Ansätze materialistischer Staatstheorie erläutert (5.3.1.3) und schliesslich wird, beginnend mit Max Weber, eine soziologische Perspektive auf Herrschaft und Staatlichkeit entfaltet (5.3.1.4).

Diese unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und Stränge fließen letztlich in politikdidaktische Ansätze ein, weswegen diese didaktischen Ansätze im Zusammenhang mit einer vergleichenden politikwissenschaftlichen Perspektive auf Herrschaft und Staatlichkeit abschliessend aufgegriffen werden (5.3.1.5). Die politikdidaktischen Ansätze umreissen, zusammen mit den politikphilosophischen und -theoretischen Grundlagen, einen disziplinären Horizont, welcher die Rekonstruktion von Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Staatlichkeit und Herrschaft erlaubt.

5.3.1 Herrschaft und Staatlichkeit aus politikwissenschaftlicher Perspektive

5.3.1.1 Herrschaft und Staatlichkeit aus kontraktualistischer Perspektive

Für die neuzeitliche politische Theorie stehe der Begriff und die Wirklichkeit des Staates wie selbstverständlich im Zentrum des politischen Denkens, stellt Hetzel fest und er führt aus, dass die Frage nach der Legitimierbarkeit staatlicher Herrschaft durchgängig leitend für die Theoriebildung sei (Hetzel, 2019, S. 614). Bereits bei Jean Bodin im 16. Jahrhundert findet sich die Idee, dass der Staat dem Allgemeinwohl verpflichtet sei und entsprechend gesteht er dem Souverän das Recht zu, Gesetze und Institutionen zu ändern, wenn diese dem besagten Allgemeinwohl entgegenständen (Campagna, 2013, S. 45). In seinem Hauptwerk *Les Six Livres de la République* entwickelt Bodin eine eigenständige Souveränitätslehre und führt hierbei aus, dass eine Republik im Sinne eines politischen Gemeinwesens dann entstehe, wenn sich mehrere Haushalte zusammenschliessen würden. Diese Haushalte hätten sowohl eigene wie auch gemeinsame Interessen, verfügten über eine geteilte materielle Basis (etwa ein geteiltes Territorium und entsprechende Ressourcen) und bedürften überdies der politischen Lenkung, damit ihr Zusammenschluss überdauern und ihre Interessen im Sinne aller befriedigt werden könnten (Campagna, 2013, S. 49).

Im Übergang zur Neuzeit wandelt sich das politische Denken in grundsätzlicher Weise. Dieser Wandel dokumentiert sich auch im Werk von Bodin und er wird von Campagna dahingehend beschrieben, dass noch in den älteren, mittelalterlichen Vorstellungen der Fürst verpflichtet gewesen sei, den politischen Status Quo zu wahren, während sich nun der absolutistische Staat zunehmend als die Instanz zu verstehen begonnen habe, welche das Allgemeinwohl vertrete und daher Privilegien von Ständen und Städten wie auch Gesetze und Institutionen

ändern dürfe beziehungsweise ändern müsse (Campagna, 2013, S. 56). Ausgehend von seinen Erfahrungen in einem durch die Hugenottenkriege zerrütteten Frankreich beschreibt Bodin in seinem Werk die Idee einer rechtlich-politischen Einheit und folgt in seiner Argumentation dem Prinzip, dass selbst ein «schlechter» Friede dem gänzlichen Fehlen von Frieden vorzuziehen sei (Mayer-Tasch, 2000, S. 14).

Diese Überzeugung teilt auch der englische Staatsphilosoph Thomas Hobbes, welcher sich im 17. Jahrhundert – im Angesicht des englischen Bürgerkrieges – mit dem Übergang des Menschen zum Bürger auseinandersetzt und damit den Übergang der natürlichen Lebensumstände zum Staat beschreibt (Kersting, 2008, S. 3). In der Figur des Leviathans stellt Hobbes die Rechte des Souveräns den Pflichten der Bürger gegenüber (ebd.) und führt bezüglich der Entstehung eines Gemeinwesens aus:

«Der einzige Weg, solch eine gemeinsame Macht zu errichten, die fähig ist, die Menschen vor dem Angriff Fremder und vor gegenseitigem Unrecht zu schützen und sie damit so weit zu sichern, dass sie sich durch eigenen Fleiss und die Früchte der Erde ernähren und zufrieden leben können, besteht darin, all ihre Macht und Stärke einem Menschen oder einer Versammlung von Menschen zu übertragen, die den Willen jedes einzelnen durch Stimmenmehrheit zu einem einzigen Willen machen; das heisst, dass sie einen Menschen oder eine Versammlung von Menschen zur Vertretung ihrer Person ernennen und dass jeder von ihnen sich zum Urheber all dessen erklärt, was derjenige, der so ihre Person vertritt, in bezug (sic) auf Frieden und Sicherheit der Allgemeinheit tun oder veranlassen wird, und dass sie darin ihren Willen seinem Willen und ihr Urteil seinem Urteil unterwerfen» (Hobbes, 1996, S. 145).

Im Kern seiner Ausführungen versucht Hobbes die Hoheit und Unabhängigkeit, sprich die Souveränität staatlicher Herrschaft zu begründen, weswegen er mit Blick auf die Figur des Leviathans darlegt: *«Und wer diese Person verkörpert, wird Souverän genannt und hat, wie man sagt, die souveräne Macht; und jeder andere ist sein Untertan»* (ebd.).

Sowohl Bodin als auch Hobbes bringen ihre theoretischen Abhandlungen über den Staat und dessen Souveränität in krisenhaften Zeiten und unter dem Eindruck von Kriegen zu Papier. Exemplarisch hierfür warnt etwa Hobbes im vierten Teil des Leviathans eindringlich vor Irrlehren, welche sich gegen seine friedenswissenschaftlichen Anstrengungen richten würden. Hobbes wendet sich, wie Kersting ausführt, gegen den klassischen Republikanismus und dessen Lob des bürgerlichen Widerstandes, indem er die Notwendigkeit absoluter und ungeteilter staatlicher Macht betont (Kersting, 2018, S. 224–225). Seine Begründung der Notwendigkeit des Staates beginnt Hobbes mit dem Gedankenexperiment

des Naturzustandes. Er geht dabei der Frage nach, ob die menschliche Natur ausreichend Vergesellschaftungsressourcen enthalte, um eine den Menschen dienliche, dauerhafte und gewaltfreie Ordnung einzurichten (Kersting, 2018, S. 214). Wie Kersting ausführt, beantwortet Hobbes – und mit ihm die gesamte neuzeitliche politische Philosophie – diese Frage negativ (ebd.). Folglich muss nach Hobbes der Naturzustand verlassen werden, um Sicherheit und Frieden zu ermöglichen. Verlassen wird der Naturzustand dabei vertragsförmig, indem sich alle zur Unterwerfung unter eine gesetzgebende und absolut machthabende Autorität bereit erklären (Kersting, 2016, S. 34). Dieser zentrale Gedanke in der Philosophie von Hobbes begründet die moderne, auf dem Gewaltmonopol ruhende Staatlichkeit (ebd.), wobei hierbei auch deutlich wird, dass Hobbes' Vertrag einen Herrschaftsbegründungs- und keinen Herrschaftsbegrenzungsvertrag darstellt (Kersting, 2018, S. 221).

Mit dieser theoretischen und politischen Stossrichtung scheint Hobbes denkbar weit von modernen Staatskonzeptionen entfernt, welche im Rekurs auf Vernunft und Menschenrechte die Grenzen staatlicher Herrschaft beschreiben. Wie Kersting formuliert, sei die Geschichte des modernen Staates ohnehin nicht die Geschichte seiner absolutistischen Selbstbehauptung, sondern diejenige der Zähmung des Leviathans, d. h. es ist die Geschichte der Einschränkung, Bindung und Teilung der Macht (Kersting, 2016, S. 12). Dennoch, betont Kersting, habe Hobbes der neuzeitlichen politischen Philosophie mit der rechtfertigungstheoretischen Erfindung des Gesellschaftsvertrages die Sprache gegeben, welche sie bis heute spreche:

«Dieses individualistische, egalitaristische und prozeduralistische Begründungsmodell gibt dem Selbstverständnis der politischen Moderne bis heute authentischen begrifflichen Ausdruck» (Kersting, 2018, S. 225).

5.3.1.2 Herrschaft und Staatlichkeit aus pluralistischer Perspektive

Einem durch pluralistische Staatstheorie informierten, kritischen Selbstverständnis der politischen Moderne und damit Fragen nach Über- und Unterordnung, nach Legitimität und Souveränität von politischer Herrschaft begegnen Schweizer Kinder – und in besonderem Masse bernische Schülerinnen und Schüler – in den Liedern des Berner Juristen und Chansonniers Mani Matter. Aus diesem Grund setzt in diesem Kapitel die fachwissenschaftliche Erörterung von Herrschaft und Staatlichkeit aus pluralistischer Perspektive mit Matters Liedern ein, in denen sich pluralistische Denkfiguren erkennen lassen. Viele dieser Lieder aus den 1960er- und 1970er-Jahren zählen heute zum populären Liedgut der

deutschsprachigen Schweiz und sind unbestrittener Teil des Kernbestandes des Musikunterrichtsrepertoires auf der Primarstufe.

Im Lied *«Dr Hansjakobli und ds Babettli»* besingt Matter das ausgelassene Spiel zweier Kinder in der Küche. Dabei steigt das Mädchen, Babettli, auf einen Küchenstuhl und trampelt möglichst laut auf diesem herum, während der Junge, Hansjakobli, unter den Stuhl krabbelt und angehalten ist, von unten gegen diesen zu poltern und dabei protestierend *«He he Frau Meier!»* zu rufen, worauf die beiden Kinder lachend ihre Position tauschen. Im zweiten Teil des Liedes sinniert Matter, es gäbe viele Beispiele dafür, dass stets alle danach trachten würden, wie Babettli von oben herab stampfen zu können. Insofern dies längst nicht immer so harmlos geschehe wie in diesem Kinderspiel, sei es umso wichtiger, dass stets jemand wie Hansjakobli von unten her protestiere. Matter schliesst sein Lied mit der Feststellung: *«I wett fasch säge, d'Wält wär freier – we meh würd grüeft: He, he, Frou Meier!»*.⁸

Schülerinnen und Schüler begegnen in diesem Lied einer Herrschaftsanalogie, in der sich das Politische, im Sinne radikaldemokratischer Theorieansätze, als spezifischer Modus des praktischen Dissens im Sinne eines Aufbegehrens und eines Durchbrechens etablierter Strukturen beschreiben lässt (Martinsen, 2023, S. 92).

Freilich entstand Matters Chanson in den 1960er Jahren nicht als Reflexion auf Ansätze der radikalen Demokratietheorie, sondern es ist viel eher im Zusammenhang mit Matters Interesse an pluralistischer Staatstheorie zu verstehen. So setzte sich Matter, der im Hauptberuf Jurist an der Universität Bern war, intensiv mit dem englischen Politikwissenschaftler Harold Laski auseinander. Matter zog 1967 gar nach Cambridge um eine entsprechende Habilitationsschrift zu verfassen (Matter, 2012, S. 9). Einleitend zu dieser nie eingereichten Habilitation führt er aus:

«Die wichtigste Gemeinsamkeit der Pluralisten ist es, dass sie sich alle gegen die Lehre von der Souveränität wenden, wie sie im 19. Jahrhundert sowohl der Rechts- wie der Staatslehre zugrunde gelegt worden war. Sie verstehen darunter die Lehre von einer höchsten, jeder anderen rechtlich überlegenen Willensmacht, sei es im Staat, sei es des Staates selbst, aus der alles Recht sich herleitet und die dem Staat die Stellung eines allen anderen Verbänden prinzipiell übergeordneten Gemeinwesens verleiht» (Matter, 2012, S. 38).

Bezugnehmend auf Laski führt Matter aus, dass der Souveränitätsbegriff formaljuristisch Bestand haben mag, insofern der Staat bei divergierenden Interessen

⁸ «Ich würde sagen, die Welt wäre freier, wenn häufiger gerufen würde: He, he, Frau Meier!»

und Streitigkeiten als letzte Instanz auftreten würde, als politischer Begriff taue er jedoch nicht, da zahlreiche historische Beispiele belegten, dass es keine unwiderstehliche politische Gewalt gäbe und sich etwa Gewerkschaften oder auch religiöse Korporationen erfolgreich den Zumutungen der Regierung widersetzt hätten (Matter, 2012, S. 223).

Mit Laskis Publikationen im Harvard Law Review zu Beginn des 20. Jahrhunderts trete der englische Pluralismus in eine neue Phase der Theorieentwicklung ein, resümiert Ernst Fraenkel (Fraenkel, 1974, S. 203). Fraenkel, der gemeinhin als Mitbegründer des Neopluralismus gilt, kritisiert dabei, dass Laski den hierarchisch strukturierten Staat in ein Gebilde umformen wolle, in dem Träger verschiedenartiger Funktionen zusammengefasst würden, von denen keiner eine Suprematie für sich in Anspruch nehmen könne (ebd.). Im Weiteren bleibe es im pluralistischen Staat laskischer Prägung dem Gewissen des Einzelnen oder der Einzelnen überlassen, wie er oder sie sich entscheide, wenn die von den Trägern der Hoheitsgewalt erlassenen Normen miteinander kollidieren würden (ebd.). Fraenkel betont die Gefahr, welche aus dem Neben- und Gegeneinander einer Vielzahl von Gruppen entstehe, welche alle eine höchste Autorität in Anspruch nehmen würden, und er warnt so vor einem Pluralismus der Gruppengewalten, der sich für den Schutz der Freiheit des Individuums als gefährlicher erweise als die Ausübung der Hoheitsgewalt durch den souveränen Staat (ebd.). Insgesamt wirft Fraenkel Laski «Souveränitätsfeindlichkeit» vor und hält dezidiert fest, dass der auf dem Prinzip der formalen Rationalität basierende pluralistische Staat nur existieren könne, wenn er ein Rechtsstaat sei (ebd. S. 220). Entsprechend führt Fraenkel aus:

«Die für den Pluralismus kennzeichnende Vorstellung, dass das Gemeinwohl nur verwirklicht werden kann, wenn unter Berücksichtigung der fundamentalen regulativen Ideen der Gerechtigkeit und Billigkeit den Gruppenwillen die Gelegenheit eröffnet wird, an dem automatischen Prozess der staatlichen Willensbildung teilzunehmen, ist nur dann sinnvoll, wenn die Verfahrens- und materiellrechtlichen Normen unverbrüchlich eingehalten werden, die berufen sind, diese Willensbildung zu regeln» (Fraenkel, 1974, S. 220).

Mit diesen «unverbrüchlich» einzuhaltenden Normen der Willensbildung setzt sich Matter im Chanson «Dynamit» auseinander. Aus der Perspektive eines Ich-Erzählers besingt er hierbei sein Aufeinandertreffen mit einem bärtigen Mann, der sich zu nachtschlafender Zeit mit Sprengstoff am Bundeshaus zu schaffen macht. Matter besingt, wie er in den höchsten Tönen die Vorzüge des (Rechts-) Staates preist und wie es ihm damit gelingt, den selbsternannten Anarchisten von seinem Vorhaben abzubringen. Das Lied endet allerdings mit der Feststellung

des lyrischen Ichs, dass diesem bereits am nächsten Morgen erhebliche Zweifel kommen, ob die von ihm so hochgelobten Vorzüge des Staates auch wirklich zuträfen.

Matter thematisiert in seinem Chanson politiktheoretische Überlegungen, welche er in der Auseinandersetzung mit den Arbeiten Laskis entwickelt und im entsprechenden Kapitel seines Habilitationsmanuskriptes dahingehend auf den Punkt bringt, dass die Basis des Staates in einem Konsens zur Uneinigkeit bestehe (Matter, 2012, S. 228). Er folgert im Anschluss an Laski, dass es keine *«apriorische Hierarchie der Ansprüche»* gäbe, welche ihren Ausdruck im Staate fände und überdies die Möglichkeit der Anarchie nicht aus der Staatstheorie auszuschliessen sei, da keinerlei Garantien für die Aufrechterhaltung des Gemeinwesens bestünden (ebd.). Entsprechend führt Matter gestützt auf Laski aus:

«Aber wenn man die Ordnung an sich nicht absolut setzen will, so wird man sie (Anm. die Anarchie) in Rechnung stellen müssen. Anarchie ist oft besser als Ungerechtigkeit» (ebd.).

5.3.1.3 Staatlichkeit und Herrschaft aus materialistischer Perspektive

Ungerechtigkeiten beklagten auch Karl Marx und Friedrich Engels bei ihrer Analyse der sozialen Zustände des 19. Jahrhunderts. Sie deuten dabei Herrschaft sozioökonomisch als vertikale Ausbeutungsbeziehung sowie politisch als Beziehungsgeflecht zwischen rechtsungleichen sozialen Klassen und legen damit die Grundlagen moderner Herrschaftskritik (Hartmann & Offe, 2011, S. 219). Insbesondere Marx, wie Bohlend formuliert, entwickelte eine neue Weise der Infragestellung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, welche sich deutlich von der politischen, ökonomischen oder auch pädagogischen Kritik der Aufklärung unterschied (Bohlender, 2019, S. 69). So sei es in der Aufklärungskritik – wie in diesem Kapitel am Beispiel von Hobbes aufgezeigt – um eine spezifische Grenzbestimmung dessen gegangen, was durch den Menschen veränderbar sei, und dem, was von jeder Reformierbarkeit unberührt bleiben müsse, weil es sich als natürlich gegeben erweise (ebd.). Die Unterscheidung zwischen Künstlichem und Natürlichem präsentiert sich, gemäss Bohlender, als eigentliche Grundproblematik der Aufklärung. Ausgehend von dieser Unterscheidung würden die Menschen – aufgrund ihrer vermeintlich natürlichen Ausstattung mit Leidenschaften, Begehren oder Eigeninteressen – als zwingend zu beherrschend, beziehungsweise als regierungsbedürftig erscheinen (Bohlender, 2019, S. 70).

Marx verortet den Grund für die Beherrschung der Menschen nun nicht länger in der natürlichen Ausstattung des Menschen, sondern begründet diese mit

pathologischen Eigenheiten der aufgeklärten bürgerlichen Gesellschaft (ebd.). So seien die von der Gesellschaft entwickelten institutionalisierten Ausdrucksformen des bürgerlichen Menschen – sprich die Religion, der Staat und das Privateigentum – in Wahrheit Formen der Herrschaft über den Menschen, welche ihn in pathologischer Weise von seiner eigenen Verwirklichung als Gattungswesen abhalten würden (ebd.). Marx kritisiert die Religion, den Staat und das Privateigentum, um offenzulegen, dass die bürgerliche Gesellschaft ein verkehrtes Verhältnis zwischen den Menschen eingerichtet habe, welches sich gerade darin zeige, dass die Menschen immer ein Drittes (Gott, Staat, Privateigentum), welches sie beherrsche, zwischen und über sich installierten (ebd.). Entsprechend verbinden Marx und Engels ihre Anklage der sozialen Zustände mit der Utopie einer klassenlosen beziehungsweise herrschaftsfreien Gesellschaft (Hartmann & Offe, 2011, S. 219).

Als politisch Inhaftierter im faschistischen Italien und im Angesicht des Ausbleibens kommunistischer Revolutionen im Westen sucht Antonio Gramsci nach neuen Begriffen und Ansätzen, um Herrschaft auch in ihren subtilen Ausprägungen analysieren zu können (Ludwig, 2016, S. 189). Während Lenin den Staat noch primär auf seine Funktion als repressives Organ der Klassenherrschaft reduzierte, so Deppe, habe Gramsci die materialistische Staatstheorie erweitert, um der komplexer gewordenen Herrschaft in den entwickelten Gesellschaften des Westens analytisch begegnen zu können (Deppe, 2018, S. 564). Der Parlamentarismus, die Parteien und die Interessenverbände hätten, gemäss Gramsci, die moderne politische Technik vollständig geändert und ein System von Institutionen, Normen und Denkweisen geschaffen, welches sowohl das politische System als auch die Zivilgesellschaft im Sinne der Stabilisierung von Herrschaft, aber auch Hegemonie, welche über die blossen Zwangsherrschaft hinausgehe, strukturiert (ebd.). Insbesondere die neu entstandene, medial vermittelte, institutionalisierte Öffentlichkeit betrachtet Gramsci als eng mit der politischen Hegemonie verbunden, da sie gewissermassen den Berührungspunkt zwischen Zivilgesellschaft und politischer Gesellschaft bilde (ebd.). Gramsci beschreibt die Besonderheit der Machtausübung im westlichen bürgerlichen Staat dahingehend, dass in diesen Staaten die Staatsfunktionen grundsätzlich transformiert worden seien und der Staat verstärkt als Erzieher auftrete (Ludwig, 2016, S. 190). Gramsci führt aus, dass sich auf der sozialökonomischen Basis der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zwei superstrukturelle Ebenen ausmachen liessen (Deppe, 2018, S. 565). Zum einen die Zivilgesellschaft, welche aus gemeinhin privat genannten Organismen bestünde, zum anderen diejenige der politischen Gesellschaft, welche mit der Funktion der Hegemonie, welche die herrschende Gruppe in der gesamten Gesellschaft ausübe, und mit der Funktion der direkten

Herrschaft, welche sich in der formellen Regierung ausdrücke, verbunden seien (ebd.). Wer dauerhaft herrschen wolle, so die Erkenntnis von Gramsci, bedürfe nicht nur der Gewaltmittel des Staates, sondern müsse auch führen können (ebd.). So bedeutet Hegemonie bei Gramsci, dass über die Aktivitäten der Regierten staatliche Machtformen verinnerlicht und damit reproduziert würden, d. h. der Staat sei bestrebt, so Ludwig, bestimmte Gewohnheiten und Verhaltensweisen zum Verschwinden zu bringen, während andere gefördert würden (Ludwig, 2016, S. 191). Gramsci treibt damit die bereits bei Marx angelegte Idee der Subjekt-konstitution voran, der zufolge Subjektformen als hegemoniale Weltauffassungen durch staatliche Führungsmechanismen vermittelt würden (ebd.).

Gramsci erneuert in seinem Werk die marxistische Herrschaftskritik und entwickelt dabei ein integrales Staatsverständnis, welches den Staat als gesellschaftliches Verhältnis zu begreifen erlaubt. Dezidiert knüpft hier etwa Nicos Poulantzas in den 1960er- und 1970er-Jahren an, welcher den Staat als materielle Verdichtung von Kräfteverhältnissen beschreibt. Mit diesem Theorem weise Poulantzas, so Kannankulam, die Vorstellung zurück, wonach der Staat entweder ein gewissermassen neutrales Instrument sei oder aber ein Subjekt darstelle, welches das Allgemeinwohl vertrete (Kannankulam, 2016, S. 194). Poulantzas argumentiert, dass der Staat den Klassenverhältnissen und -konflikten nicht äusserlich gegenüberstehe, sondern durch diese überhaupt erst konstituiert würde (ebd.). Entsprechend formuliert er:

«Der Staat konstituiert also die politische Einheit der herrschenden Klassen: Er etabliert diese Klassen als herrschende Klassen. Diese grundsätzliche Organisationsrolle erstreckt sich im übrigen nicht auf einen einzigen Apparat oder Zweig des Staates (die politischen Parteien), sondern in unterschiedlicher Masse und in mehrfacher Hinsicht auf sämtliche Apparate – einschliesslich der par excellence repressiven Apparate (Armee, Polizei, usw.), die ebenfalls an dieser Rolle partizipieren» (Poulantzas, 2002, S. 157–158).

Erst über das Terrain des Staates gelinge es den herrschenden Klassen sich als Block an der Macht zu konstituieren, resümiert Kannankulam indem er Poulantzas zitiert (Kannankulam, 2016, S. 195).

Autoren wie Louis Althusser, Joachim Hirsch, Alex Demirovic oder auch Bob Jessop haben die materialistische Staatstheorie nuanciert vorangetrieben und auch mit Blick auf Phänomene der Globalisierung ausformuliert. Bei allen Differenzen teilen sie, gerade auch in Abgrenzung zu pluralistischen Staatstheorien, die Auffassung, dass der Staat mit Blick auf Herrschaft keine neutrale Institution darstelle. Während Pluralisten – wie die in diesem Kapitel bereits erwähnten Harold Laski oder Ernst Fraenkel, der in vorherigem Kapitel erwähnte Robert

Alan Dahl, aber etwa auch Isaiah Berlin⁹ – davon ausgehen, dass der Staat im Wesentlichen unvoreingenommen einen Wettbewerb von freien, miteinander konkurrierender Individuen und Gruppen organisiere oder zu gewährleisten habe, betonen die Vertreter der materialistischen Staatstheorie die besondere Form des bürgerlich-kapitalistischen Staates, insofern dieser selbst Bestandteil eines kapitalistischen Produktionsverhältnisses sei. Resümierend legt dies Hirsch wie folgt dar:

«In der materialistischen Theorie wird der Staat also nicht als eine von den Menschen bewusst eingerichtete, zweckbestimmte Organisation und schon gar nicht als Verkörperung eines «Allgemeinwohls» begriffen, sondern als die Form, die ein Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnis unter besonderen historischen Bedingungen annimmt und deren Herausbildung nicht als bewusste Tat, sondern gewissermassen als ein sich hinter dem Rücken der Handelnden durchsetzendes Ergebnis von Klassenkämpfen, eben des Kampfes um das Mehrprodukt verstanden werden muss» (Hirsch, 2005, S. 19).

5.3.1.4 Herrschaft und Staatlichkeit aus soziologischer Perspektive

Mit den besonderen historischen Bedingungen des industriellen Kapitalismus setzte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch Max Weber auseinander. So sucht er etwa nach der Verwandtschaft zwischen protestantischer Ethik und dem Geist des Kapitalismus, wenn er danach fragt, wessen Geistes Kind diejenige konkrete Form rationalen Denkens und Lebens sei, aus der die für den Kapitalismus typische Hingabe an die Berufswelt erwachse (Weber, 2016, S. 59). Deziert wendet sich Weber dabei gegen die materialistische Geschichtsauffassung des Marxismus und gegen das damit einhergehende Basis-Überbau-Modell, indem er ausführt, dass die Frage nach den Triebkräften der Entwicklung des Kapitalismus nicht in erster Linie eine Frage nach der Herkunft kapitalistisch verwertbarer Geldvorräte sei, sondern eine Frage nach der Entwicklung des kapitalistischen Geistes (ebd. S. 53). Bezogen auf diesen kapitalistischen Geist führt Weber aus: *«Wo er auflebt*

⁹ Isaiah Berlin bringt den Gedanken des Staates als Ausrichters eines Wettbewerbes in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Oxford («Zwei Freiheitsbegriffe») im Jahr 1958 wie folgt auf den Punkt: *«Der Pluralismus mit jenem Mass an «negative» Freiheit, das er mit sich bringt, scheint mir ein wahrhaftigeres und humaneres Ideal zu sein als die Ziele derer, die in grossen, disziplinierten, autoritären Strukturen nach «positiver» Selbst-Beherrschung von Klassen oder Völkern oder der ganzen Menschheit suchen. Wahrhaftiger ist es, weil es zumindest anerkennt, dass es viele Ziele gibt, dass nicht alle diese Ziele kommensurabel sind und dass zwischen ihnen ständig eine Rivalität besteht»* Berlin zitiert bei (Nida-Rümelin & Vossenkuhl, 1998, S. 178).

und sich auszuwirken vermag, da schafft er sich die Geldvorräte als Mittel seines Wirkens, nicht aber umgekehrt» (ebd.).

Auf theoretischer Ebene könne Weber womöglich als grösster Gegenspieler von Karl Marx verstanden werden, hält Mommsen fest (Mommsen, 1974, S. 145) und führt entsprechend aus, dass Webers Soziologie in gewissem Sinne als Versuch zu betrachten sei, mit den Erkenntnismethoden des Soziologen eine Alternativposition zum Marxismus zu formulieren, welche im Einklang mit Webers bürgerlich-liberalen Idealen stehe, ohne dabei die sozialistische Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft einfach auszublenden (Mommsen, 1974, S. 144).

Weber betont, dass Macht und Herrschaft in der Moderne nicht mit den Begriffen wie Übertragung oder Vertrag, sondern mit denjenigen von Kampf, Konflikt und insbesondere auch Krieg zu analysieren seien (Heins, 2010, S. 64). Politische Vergesellschaftung erfolgt in seinem Verständnis gewaltförmig. Weber führt dies wie folgt aus:

«Gewaltsames Gemeinschaftshandeln ist selbstverständliche an sich etwas schlechthin Urwüchsiges: von der Hausgemeinschaft bis zur Partei griff von jeher jede Gemeinschaft da zur physischen Gewalt, wo sie musste oder konnte, um die Interessen der Beteiligten zu wahren. Entwicklungsprodukt ist nur die Monopolisierung der legitimen Gewaltsamkeit durch den politischen Gebietsverband und dessen rationale Vergesellschaftung zu einer anstaltsmässigen Ordnung» (Weber, 2010, S. 660).

Folglich besteht das Wesen eines modernen Staates im Sinne Webers in der gewaltsamen Behauptung geordneter Herrschaft über ein bestimmtes Gebiet und über die Menschen auf selbigem (Lessenich & Offe, 2020, S. 694). Dabei bindet Weber Herrschaft an Legitimität zurück, wobei er Herrschaft als institutionalisierte Form von Macht versteht, welche mit einem Befehls- und Gehorsamsverhältnis verbunden ist (Hartmann & Offe, 2011, S. 219). Webers Ansatz markiert einen Wendepunkt in der Entwicklung der Herrschaftstheorie, indem es diesem Ansatz gelingt, den bis dahin auf Machthaber fixierten Fokus auf die Gehorsamsmotive der Beherrschten umzulenken (Anter, 2020, S. 66). Dabei entwickelt Weber die berühmt gewordene Typologie der Herrschaftsformen, welche drei Idealtypen des Gehorchens umfasst. So beruht die rational-legale Herrschaft auf dem Glauben an die Legalität der Ordnung, die traditionale Herrschaft baut auf den Glauben an die Geltung der Tradition und die charismatische Herrschaft fusst auf dem Glauben an die Kraft eines charismatischen Führers (Anter, 2020, S. 67). Herrschaft wird bei Weber folglich subjektiv verankert, insofern Herrschaft auf Legitimität und Legitimität auf den Glauben an Legitimität zurückgeführt wird (Heins, 2010, S. 60).

Während Weber Macht als amorph beschreibt, fordert er für den soziologischen Begriff der Herrschaft grössere Präzision ein und legt dar, dass Herrschaft als Chance verstanden werden sollte, für einen bestimmten Befehl bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden (Weber, 2010, S. 38). Die Institutionalisierung von Macht lässt sich bei Weber folglich als Prozess beschreiben, welcher aus «gestaltloser» Macht zunehmend konkrete Formen der Herrschaft gewinnt. Popitz knüpft explizit hier an und sieht diesen Institutionalisierungsprozess durch drei Tendenzen geprägt. So lasse sich erstens eine zunehmende Entpersonalisierung der Machtverhältnisse konstatieren, insofern Macht nicht länger als an eine bestimmte Person geknüpft erscheine, sondern sich sukzessive mit Funktionen und Stellungen verbinde, welche einen überpersonalen Charakter aufwiesen (Popitz, 1992, S. 233). Zweitens bemerkt Popitz eine zunehmende Formalisierung, die sich daran zeige, dass sich Machtausübung immer stärker an Regeln und Verfahrensweisen orientiere (ebd.). Drittens nehme die Integration der Macht in eine übergreifende Ordnung zu, d. h. die Macht verzahne sich zusehends mit bestehenden Verhältnissen und werde in ein soziales Gefüge eingebunden, welches sie stütze und das durch sie gestützt werde (ebd.). Popitz beschreibt die Institutionalisierung von Macht entlang eines Stufenmodells mit insgesamt fünf Stufen. Auf der ersten Stufe stellt sich Macht als sporadische Macht dar, welche auf Einzelfälle beschränkt bleibt (Imbusch, 2012, S. 15). Auf der zweiten Stufe präsentiert sich Macht als normierende Macht, d. h. Machthabende können das Verhalten von Abhängigen nicht nur gelegentlich steuern, sondern normieren es, wodurch Fügsamkeit normativ verfestigt wird (ebd.). Auf der dritten Stufe wandelt sich Macht zu Herrschaft, da sich bestimmte Funktionen normierender Macht zu positioneller Macht weiterentwickeln, d. h. zu einer überpersonalen Machtstellung verdichten (ebd.). Auf der vierten Stufe bildet sich sodann ein eigentliches Gefüge der Herrschaft, insofern sich Arbeitsteilungen in der Herrschaftsstruktur verfestigen, welche sich als übertragbare Machtstellungen dauerhaft etablieren und damit erlauben, dass Herrschende austauschbar werden, die Herrschaftsfunktionen jedoch bleiben (ebd.). Auf der fünften Stufe findet sich schliesslich die staatliche Herrschaft, die sich daran erkennen lässt, dass es einem Positionsgefüge gelingt, Monopolisierungsansprüche durchzusetzen, welche sich sowohl auf die Normsetzung (Gesetzgebung), als auch auf die Rechtsprechung (Sanktionsmonopol) und die Normdurchsetzung (Gewaltmonopol) erstrecken (ebd.).

Insbesondere Ralf Dahrendorf hat ausgehend von seiner Auseinandersetzung mit Marx und Weber dargelegt, dass Herrschaft als ubiquitäres Phänomen menschlicher Gesellschaften zu betrachten sei, aus dem sich weitere gesellschaftliche Phänomene wie etwa soziale Konflikte ableiten liessen (Matys & Brüsemeister, 2012, S. 202). Universale Herrschaft auf struktureller Ebene führe

auf der Handlungsebene entsprechend zur Ubiquität des Konflikts als permanent ablaufender Prozess der Infragestellung von Herrschaftsstrukturen und Machtverhältnissen (ebd.). Talcott Parsons, Norbert Elias, Anthony Giddens und Pierre Bourdieu haben die Frage nach der Herrschaft um Fragen nach Entstehungs- und Reproduktionsbedingungen von Herrschaft erweitert (Hartmann & Offe, 2011, S. 220), Arendt hat Herrschaft dezidiert mit Blick auf totale Herrschaft analysiert (Arendt, 2022) und Habermas hat Herrschaft im Rahmen seiner Theorie des kommunikativen Handelns ausgeleuchtet (Habermas, 2019).

Offe und Hartmann konstatieren für die letzten Jahre grundsätzlich eine verfeinerte Macht- und Herrschaftsanalytik. So habe sich im Zuge der Debatten um die Modernisierung moderner Gesellschaften, um die Ambivalenzen der Moderne und im Zusammenhang mit individualisierten und postmodernen Lebensformen die Rigiditäten traditioneller Herrschaftsbereiche vielfach verändert und aufgelöst (Hartmann & Offe, 2011, S. 221). Herrschaft sei zunehmend subjektiviert und als Notwendigkeit der Selbstdisziplinierung und -optimierung verstanden worden, wodurch sich neue, uneindeutige Hybridformen von Herrschaft mit spezifischen neuen Kombinationen von Autonomie und Kontrolle ergeben hätten (ebd.).

Während sich die theoretische Auseinandersetzung mit Herrschaft gerade in jüngerer Zeit immer weiter disziplinär und teildisziplinär auffächert, so findet sich doch seit Webers enger Kopplung von Herrschaft und Legitimität ein bis auf den heutigen Tag nicht abreisendes, disziplinenübergreifendes Interesse am Legitimitätsanspruch von Herrschaft. Hartmann und Offe weisen darauf hin, dass vielfältige Formen ungerechtfertigter und illegitimer Herrschaft, aber auch Phänomene im Kontext der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit (z. B. Einkommenspolarisierung sowie mannigfaltige Formen der politischen und ökonomischen Exklusion) darauf verweisen, dass Herrschaft zwar immer einen Legitimitätsanspruch erhebe, dieser aber längst nicht immer legitim sein müsse (ebd.).

5.3.1.5 Herrschaft und Staatlichkeit aus der Perspektive vergleichender Politikwissenschaft

Politikdidaktik gewinnt Ihre Konzepte und Lehr-Lerninhalte häufig aus den Erkenntnissen der vergleichenden Politikwissenschaft, bzw. der empirischen Demokratieforschung. Dabei lässt sich ein grosses Interesse der Politikdidaktik an Legitimationsfragen feststellen. So unterscheidet etwa Himmelmann zwischen der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform und führt programmatisch bezogen auf seinen demokratiepädagogischen Ansatz aus:

«Demokratieerziehung muss bei denjenigen ansetzen, die noch jung und ungeübt sind. Kinder und Jugendliche sollen von Anfang an die Universalität und Unteilbarkeit der Grund- und Menschenrechte als Wert erfahren und erkennen können. Sie sollen lernen, diese Werte in ihrem Leben zu akzeptieren und zu praktizieren. Die Achtung der Würde, des Werts und der Freiheit eines jeden anderen Menschen gehören dazu, auch das Streben nach Gerechtigkeit und die Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in einer Welt voller Unterschiede und nicht zuletzt die Akzeptanz von legitimer Herrschaft sowie die Achtung der Geltung des Rechts» (Himmelmann, 2022, S. 46).

Anhand von Projektarbeiten zeigt etwa Stein verschiedene Möglichkeiten produktiver Lernformen im Zusammenhang mit Demokratie als Herrschaftsform auf (Stein, 2016). Beutel, Gloe und Reinhardt betonen die Chancen substanziell demokratiehaltiger Lernerfahrungen, welche sich ergeben, wenn sich Schülerinnen und Schüler in pädagogisch institutionell gefassten Lernsettings mit Legitimationsfragen der Demokratie als Herrschaftsform auseinandersetzen (Beutel et al., 2022, S. 165). Demokratie eröffne Teilhabemöglichkeiten, sie sei leitend für gesellschaftliches Handeln und regle den Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten, legen Kenner und Lange dar und führen aus, dass Demokratie als Herrschafts- und Regierungsform einem fortwährenden Gestaltungsauftrag verpflichtet sei, für eine umfassende Verwirklichung der Grund- und Menschenrechte zu sorgen (Kenner & Lange, 2022, S. 66). Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive führen sie daher an, dass Demokratiebildung nicht affirmativ, sondern zwangsläufig kritisch zu sein habe, um Bürgerinnen und Bürger darin zu unterstützen, die gegebene (Herrschafts-)Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten (ebd. S. 65). Zu durchschauen, wer etwa in der Schweizerischen Demokratie in welcher Form Macht ausübt, ist freilich ein voraussetzungsreiches Unterfangen, das nicht nur Primarschülerinnen und -schüler herausfordert, sondern auch vielen erwachsenen Bürgerinnen und Bürgern schwerfällt, da gemäss Vatter deren diesbezügliches Wissen grosse Lücken aufweise (A. Vatter, 2020b, S. 20).

Zu bestimmen, wo sich Machtzentren befinden, wie Herrschaft ausgeübt und durch wen die Schweiz in einem halbdirekten demokratischen System regiert wird, bildet wiederkehrend Anlass zu Reflexionen in der politischen Öffentlichkeit. So publizierte etwa der Journalist Hans Tschäni bereits in den 1980er-Jahren ein Buch zur Frage, wer eigentlich die Schweiz regiere, wobei ihm diese Frage als Ausgangspunkt für eine kritische Untersuchung des Einflusses von Lobbys und Verbänden diene (Tschäni, 1983). Die Journalisten Daum, Pöhner und Teuwssen stellen gut dreissig Jahre später die exakt gleiche Frage wie Tschäni, wählen jedoch für ihre Publikation den Untertitel *«Ein Blick hinter die Kulissen der Macht»*

(Daum et al., 2014). Sie führen aus, dass die Beantwortung der Frage, wer die Schweiz regiere, einem Gesinnungstest gleichkomme, da die Antwort darüber Auskunft gebe, wer die Antwortenden seien und was sie denken würden (Daum et al., 2014, S. 7). Einleitend führen die drei Autoren weiter aus:

«Sucht man aber eine halbwegs präzise Auflösung des Rätsels, ohne ideologische Scheuklappen, so stösst man heute auf eine Maschine, deren Bestandteile sich ergänzen oder blockieren, und Kräfte, die sich aufheben oder unfreiwillig verstärken. Wer die Macht im Staat erfassen will, findet am Ende – alles und niemanden» (ebd.).

Neue Schweizer Lehrmittel behandeln das politische System der Schweiz – wie Tschäni oder Daum, Pöhner und Teuwsen – ebenfalls als Enigma, wenn sie didaktisch motiviert und dabei tunlichst auf der Hut vor dem schieren Verdacht der Gesinnungsbildung die Frage *«Wer regiert die Schweiz?»* an den Ausgangspunkt spezifischer Lernarrangements stellen. Sowohl im Natur-Mensch-Gesellschaft-Lehrmittel *«Weitblick»* der Primarstufe (*WeitBlick NMG. Schweiz erkunden. 2. Zyklus*, 2021) wie auch im Raum-Zeit-Gesellschaft-Lehrmittel *«Politik und Du»* der Sekundarstufe (Stadelmann et al., 2017) wird zur Beantwortung der Frage nach der Regierung der Schweiz auf die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung verwiesen. Schülerinnen und Schülern wird in beiden Lehrmitteln die Deutung angeboten, dass in der Schweiz nicht jemand, sondern die Verfassung herrsche. Wie in vorherigen Kapiteln anhand der Ausführung von Claus Offe aufgezeigt wird damit grundsätzlich dem demokratischen Selbstverständnis gefolgt, dass demokratische Herrschaft bedeute, herrschende Schichten oder Klassen als Herrschende ausser Kraft zu setzen. Implizit wird in beiden Lehrmitteln die Metapher der Politik als komplexe Maschine vermittelt, welche Macht aufspaltet und diese geleitet durch das Subsidiaritätsprinzip auf verschiedene politische Ebenen (Bund, Kanton, Gemeinden) wie auch auf die drei Gewalten (Legislative, Exekutive, Judikative) verteilt. Tendenziell präsentiert sich so in den beiden Lehrmitteln ein Bild einer zwar komplexen jedoch neutralen Politikmaschine, welche allgemeinverbindliche Entscheidungen, beziehungsweise Gesetze produziert.

Auch in den Ausführungen von Urs Altermatt, Historiker und Autor des Standardwerkes *«Die Schweizer Bundesräte»* (Altermatt, 1991), klingt die Metapher der Politikmaschine an, wenn er darlegt, dass das politische System der Schweiz auf einzigartige Weise Elemente des parlamentarischen und des präsidentiellen Demokratieotypus mischen würde, und er dabei betont:

«Der Bundesrat stellt ohne Zweifel die originellste Schöpfung des politischen Systems dar. Die meisten ausländischen Beobachter und auch Schweizer haben Mühe, die komplexe Mechanik der Kollegialregierung ohne Ministerpräsidenten zu verstehen. (Altermatt, 2019, S. 26).

Vatter knüpft an der Arbeit von Altermatt an und bestimmt die Stellung des Bundesrates im Schweizer Regierungssystem in einer international vergleichenden Perspektive (A. Vatter, 2020b). Dabei ordnet er die konstitutionelle Herrschaftsordnung des politischen Systems der Schweiz in die klassische Typologie ein, welche etwa von Lijphart in «Patterns of Democracy» ausformuliert wird (Lijphart, 2012). Im Fokus steht folglich die Art und Weise der Machtverteilung, -kontrolle und -begrenzung im Exekutiv-Legislativverhältnis. Hierbei führt Vatter mit Blick auf den schweizerischen Bundesrat vor allem drei Aspekte an:

- *Gewaltenverschränkung versus Gewaltentrennung von Regierung und Parlament:* Während in parlamentarischen Systemen Exekutive und Legislative verschränkt sind, da in diesen das Parlament die Regierung durch ein Misstrauensvotum abwählen und die Regierung das Parlament durch Ausschreibung von Neuwahlen auflösen kann, werden in präsidentiellen Systemen Regierungen für eine festgelegte Dauer gewählt und können nicht vorzeitig zum Rücktritt gezwungen werden. Die Schweiz entspricht gemäss diesem Kriterium dem präsidentiellen Regierungstypus (A. Vatter, 2020b, S. 31)
- *Parlaments- versus Volkswahl der Regierung:* Während in parlamentarischen Systemen die Regierung durch das Parlament gewählt wird, erfolgt die Wahl der Regierung in präsidentiellen Systemen durch das Volk. Auf Bundesebene folgt das politische System der Schweiz dem parlamentarischen Muster, insofern die vereinigte Bundesversammlung (National- und Ständerat in einer gemeinsamen Sitzung) die sieben Mitglieder des Bundesrates wählt. Auf Kantonebene werden die Regierungen durch Volkswahlen bestimmt (A. Vatter, 2020b, S. 31).
- *Kollegial- versus Ein-Personen-Exekutive:* Regierungssysteme lassen sich auch danach unterscheiden, ob deren Exekutive eher kollektiv, bzw. kollegial verfasst sind (typisch für parlamentarische Systeme) oder ob es sich um nicht kollegiale Ein-Personen-Exekutiven handelt (typisch für präsidentielle Systeme). In der politikwissenschaftlichen Literatur gilt der Schweizer Bundesrat weithin als Paradebeispiel eines Kollegialsystems mit mehreren gleichberechtigten Regierungsmitgliedern, d. h. alle Bundesratsmitglieder werden im gleichen Verfahren für dieselbe Amtsperiode gewählt, sie erfüllen gemeinsam

wie auch gleichberechtigt ihre Aufgaben und treten gegen aussen geschlossen auf (A. Vatter, 2020b, S. 32).

Das politische System der Schweiz weist sowohl Elemente des parlamentarischen wie auch des präsidentiellen Regierungssystems auf und lässt sich als solches «Mischsystem» nicht dichotom einordnen. Aufgrund seines hybriden Charakters bezeichnet es etwa Kriesi als direktoriales Regime (Kriesi, 2008, S. 34) und Vatter beschreibt es als verantwortungsunabhängiges Direktorialsystem (A. Vatter, 2020a, S. 222).

Die Arbeit im Bundesrat wird durch das Departementalprinzip geprägt, d. h. jedes Regierungsmitglied steht einem Departement vor und leitet dieses, indem er oder sie die jeweiligen Regierungsgeschäfte im betreffenden Departement vollzieht. Bundesräte führen ihre Departemente nach eigenen politischen Rationalitäten, koordinieren sich im Bundesrat als Kollegialbehörde und achten besonders darauf, dass sich die Entscheidungen in den anderen Departementen nicht nachteilig auf das eigene Departement auswirken (A. Vatter, 2016, S. 226).

Der Bundesrat ist die oberste leitende und vollziehende Behörde des Bundes, seine Aufgaben und Funktionen lassen sich aus politikwissenschaftlicher Sicht in vier Kernbereiche gliedern, namentlich sind dies die Planung, die Koordination, die Information und die Repräsentation (ebd. S. 230–231). Folglich bereitet der Bundesrat Gesetze und Beschlüsse für das Parlament vor, über welche dieses dann entscheidet, bevor sie dann vom Bundesrat zusammen mit den Kantonen vollzogen werden. Ebenso trifft der Bundesrat Massnahmen zur Aufrechterhaltung der inneren und äusseren Sicherheit, er wählt die Angestellten der Bundesverwaltung und der Armeespitze, ihm obliegt die Aufsicht über die Bundesfinanzen und die Geschäftsführung, er vollzieht Bundesgerichtsurteile und repräsentiert den Bund im In- und Ausland (ebd.).

In der komplexen, halbdirekten Demokratie der Schweiz nimmt der Bundesrat in der Wahrnehmung der politischen Öffentlichkeit eine besondere Rolle ein. Entsprechend hält Altermatt fest:

«Im Bewusstsein des Schweizervolks ist der Bundesrat wie keine andere politische Institution als Garant der politischen Stabilität verankert und geniesst hohes politisches Vertrauen. Die Bundesräte sind für die Schweizerinnen und Schweizer so etwas wie republikanische Royals. In der Tat sorgt das institutionelle Regelwerk des Regierungssystems für eine Kontinuität, wie sie sonst nur in Monarchien vorkommt» (Altermatt, 2019, S. 26).

5.3.2 Herrschaft und Staatlichkeit aus Schülerinnen- und Schülerperspektive

5.3.2.1 «Bundesräte sind keine Könige – sie sind aber wie Könige» – Herrschaft als vertikales Machtverhältnis

Die paradoxe Figur des «republikanischen Royals» wird im Zuge der Vorstellungserhebung mit der Impulskarte aufgegriffen, auf der die Comicfigur Sara äussert: *«Dieses prächtige Haus mit seiner Kuppel und seinen Türmen sieht aus wie ein Palast! Da wohnt sicher ein König oder eine Königin drin»*. Die Comicfigur Sara bezieht sich in ihren Äusserungen auf das im Wimmelbild dargestellte Parlamentsgebäude und stellt die Vermutung an – inspiriert durch dessen repräsentative Architektur – dass dort ein Monarch oder eine Monarchin residiere.¹⁰

Sara liesse sich nun fachlich fundiert entgegnen: *«Nein, da wohnt kein König oder Königin. Es handelt sich bei diesem Gebäude um das Parlamentsgebäude. Die beiden Kammern der Schweizer Legislative – der Stände- und der Nationalrat – tagen in diesem Gebäude. Sie werden durch das Volk gewählt, beraten und verabschieden Gesetze und wählen alle vier Jahre – als vereinigte Bundesversammlung – die Regierung der Schweiz, d. h. die sieben Bundesräte. Die Bundesräte sind weitgehend unabhängig vom Parlament, da sie nicht vor Ablauf ihrer vierjährigen Amtszeit abgewählt werden können. Der Bundesrat als Exekutive der Schweiz folgt dem Kollegialitäts- sowie Departementalprinzip, er regt die Gesetzgebung an und entscheidet als Gesamtbundesrat über alle wichtigen Regierungsgeschäfte.»*

Die hier beschriebene Impulskarte ist darauf ausgerichtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Saras fiktivem Herrschaftskonzept auseinandersetzen und dabei Ihre Vorstellungen zum Sinnbild «Herrschaftslegitimation» versprachlichen. Dieses Sinnbild, welches Lange explizit mit den Kernkonzepten «Staatlichkeit»

¹⁰ Der 1902 eröffnete und von einer Kuppel überspannte Zentralbau des Bundeshaus in Bern ist das Parlamentsgebäude der Schweizerischen Eidgenossenschaft und nach Stückelberger nicht nur Sitz des Parlaments, sondern darüber hinaus ein Ort der nationalen Repräsentation (Stückelberger, 2014, S. 3). So nimmt die Architektur des Bundeshaus zivilreligiöse Motive auf, folgt typologisch dem Vorbild des Pantheon in Rom, sowie demjenigen von Kuppelkirchen (Stückelberger, 2014, S. 4–5). Entsprechend legt Stückelberger bezogen auf die Kuppelhalle dar: *«Neben ihrer Funktion als Treppenhaus ist die Kuppelhalle als Ruhmeshalle konzipiert, als Ort der nationalen Einkehr, als Heiligtum, als Pantheon. Das Kreuz als religiöses Zeichen in christlicher Tradition verleiht ihr eine höhere Weihe, so wie dies auch beim Pariser Panthéon, das ebenfalls einen kreuzförmigen Grundriss aufweist, der Fall ist und wie es bei Samuel Késer-Dorets Projekt von 1843 für ein Schweizerisches Nationalmonument intendiert war. Der nationale und der kirchliche Sakralraum werden im 19. Jahrhundert austauschbar»* (Stückelberger, 2014, S. 6–7).

und «Herrschaft» verknüpft (D. Lange et al., 2013, S. 24), verweist auf ein weites ideengeschichtliches Begriffsfeld, welches in den vorangehenden Kapiteln mit Blick auf kontraktualistische, pluralistische, materialistische und soziologische Ansätze umrissen wird. Vor diesem disziplinären Vergleichshorizont gilt es nun Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu «Staatlichkeit» und «Herrschaft» zu rekonstruieren.

Während die Schülerinnen und Schüler in den Gruppendiskussionen meist von sich aus auf Wahlen und insbesondere Abstimmungen zu sprechen kommen, geschieht dies mit Blick auf «Staatlichkeit» und «Herrschaft» nicht im gleichen Masse selbstläufig. In den Gruppendiskussionen scheinen entsprechende Bezüge zwar immer wieder auf, längere und verdichtete Gesprächssequenzen zur politischen (Herrschafts-)Ordnung ergeben sich in der Regel aber nur dann, wenn die entsprechende Impulskarte durch den Moderator eingesetzt wird.

In dieser Form erfolgt dies in sechs von insgesamt acht untersuchten Gruppendiskussionen, wobei in allen sechs Gruppendiskussionen der Vermutung von Sara widersprochen wird, dass im Bundeshaus ein König oder eine Königin residiere. Exemplarisch lässt sich dies anhand der Gruppendiskussion C_HE4 aufzeigen. In dieser Gruppendiskussion verweist die Gruppe zunächst auf das im Wimmelbild dargestellte Parlamentsgebäude, welches von den Schülerinnen im landläufigen Sinn zutreffend als «Bundeshaus» bezeichnet wird. Der Moderator nimmt diesen Verweis auf und nutzt paraphrasierend die Impulskarte, worauf sich folgende Diskussionssequenz ereignet:

Moderator: *Das Bundeshaus hast du gesagt. Schaut mal, Sara hat sich dieses Haus auch angeschaut und gesagt: „Was ist das für ein prächtiges, grosses Haus – ich denke, da wohnt ein König oder eine Königin drin.“ (Kinder lachen) Da lachst du? Ist das nicht so?*

Alessia: *Neee!*

Micaela: *Nein.*

Moderator: *Nicht? Micaela?*

Micaela: *Nein, also dort, so vermute ich auf jeden Fall, werden immer die Vorträge gehalten, wenn jemand einen Entscheid, also einen Entschluss gehalten hat. Dort sind so die Abstimmungen. Dort wird sortiert oder so.*

Moderator: *Was sortieren sie dort?*

Micaela: *(lacht) Die Abstimmungen.*

Moderator: *Die Abstimmungen, ok. Was denken die anderen?*

Carla: *Ich denke auch, dass dort die Abstimmungen (spricht unverständlich) werden.*

(C_HE4_22.11.19_5.Klasse, Pos. 19–27)

Entschieden lehnen Alessia und Micaela die Vermutung von Sarah ab und werden dann vom Moderator zu einer Begründung angehalten. Micaela äussert dabei ihre Vermutung, dass im Bundeshaus Vorträge im Zusammenhang mit Entscheidungen gehalten würden. Sie beschreibt damit vage die Idee, dass das Bundeshaus als öffentlicher Ort fungiere, wo Entscheidungen getroffen werden. Micaela wechselt in ihrer Argumentation sogleich auf eine pragmatische Ebene, betont die Verwaltungsfunktion moderner Staatlichkeit, indem sie anfügt, dass im Bundeshaus Abstimmungen «sortiert» würden. Offensichtlich denkt sie dabei an das Auszählen der Stimmen bei Wahlen und Abstimmungen. Carla pflichtet ihr in diesen Ausführungen bei, worauf der Moderierende genauer wissen möchte, wer abstimmen würde.

Moderator: *Und wer stimmt ab?*

Micaela: *Die – wie sagt man? Die Bürger! Die Bürger.*

Moderator: *Die Bürger?*

Micaela: *Genau.*

Moderator: *Ja, und wer sind die Bürger?*

Micaela: *Das sind die, die in der Stadt wohnen oder auch sonst wo. Einfach in der Nähe von Bern. Also in Bern – sozusagen.*

Moderator: *Ja? Alle Leute in Bern?*

Micaela: *Ja (lacht)*

Moderator: *Die gehen dann alle da rein und stimmen dort ab?*

Carla: *Nein, (lacht) also es gibt so einen Kasten, wo sie das reinwerfen können.*

Moderator: *Ok, was denkst du Alessia? Was macht man in diesem Haus sonst noch?*

Alessia: *Keine Ahnung!*

(C_HE4_22.11.19_5.Klasse, Pos. 28–39)

Rückfragend sucht Micaela nach einem passenden Begriff, um sich erklären zu können. Schliesslich führt sie aus, es seien die «Bürger», welche abstimmen würden, wobei die Bürger alle Leute seien, welche in oder zumindest in der Nähe von

Bern leben würden. Die politische Reichweite des Bundeshauses scheint Micaela nicht zu erfassen. Auf die evaluierend ausgerichtete Rückfrage des Moderierenden geht sie nicht weiter ein, sondern doppelt nach, dass die Bürger «alle Leute in Bern» seien.

Der Moderator versucht die Vorstellungen näher auszuloten und fragt nach, ob alle Bürger im Bundeshaus abstimmen würden, worauf Carla ergänzend einwendet, dass die Stimmen in einen «Kasten», sprich eine Wahlurne eingeworfen werden. Der Moderierende versucht Alessia mit der Frage nach weiteren Funktionen des Bundeshauses in die Diskussion einzubeziehen, worauf diese jedoch antwortet, sie habe keine Ahnung und die Diskussion damit ins Stocken gerät. Kognitiv strukturierend versucht der Moderierende die Gruppe zu einer vertieften Diskussion anzuregen, indem er danach fragt, ob die Schülerinnen das Haus bereits einmal gesehen hätten. Damit trifft er gewissermassen ins Schwarze, da es der Zufall will, dass die Schülerinnen mit ihrer Klasse das Bundeshaus unmittelbar vor der Gruppendiskussion besuchten.

Moderator: Keine Ahnung? (Kinder lachen) Gesehen habt ihr das Haus schon? (Kinder stimmen zu)

Micaela: Ja, wir sind heute dort gewesen.

Moderator: Heute wart ihr dort? (Kinder stimmen zu) Was habt ihr dort gemacht?

Micaela: Wir haben über NMG gesprochen.

Moderator: Ja?

Micaela: Seit wann es das Haus gibt und so.

Moderator: Wart ihr drin oder davor? (Kinder sagen einstimmig: „nein, davor“) Was habt ihr besprochen?

Micaela: Es gibt es erst seit 100 Jahren. Es ist also ein Neubau. Also Neubau ist übertrieben, es ist halt 100 Jahre alt und bekannt für seine grünen Dächer.

(C_HE4_22.11.19_5.Klasse, Pos. 40–47)

Micaela erläutert, sie hätten das Bundeshaus im Rahmen des NMG-Unterrichts besucht und dabei erfahren, wann das Bundeshaus erbaut worden sei. Sie betont, das Bundeshaus sei erst vor rund 100 Jahren erbaut worden und formuliert zugespitzt, es handle sich folglich um einen Neubau. Die Betonung, es handle sich um einen Neubau, steht in einem Kontrast zur Aussage auf der Impulskarte, dass es sich beim Bundeshaus um einen Königspalast handle. Micaela begründet damit ihre Ablehnung der Aussage von Sara und greift dabei auf für sie gesichertes Faktenwissen zurück.

Der Moderierende erfährt in der Folge, dass das Wissen der Schülerinnen aus einem Referat ihrer Lehrerin herrührt und er möchte sodann wissen, ob die Lehrerin nicht nur etwas über das Bundeshaus erzählt habe, sondern auch darüber, wer alles im Bundeshaus tätig sei:

Moderator: *Wer hat euch das erzählt? (Kinder nennen ihre Lehrerin). Hat sie einen Vortrag gehalten? Hat sie euch auch etwas darüber erzählt, wer alles in diesem Haus drin ist?*

Micaela: *Äh, nein. Aber Bundeshaus tönt so wie Bundesräte.*

Moderator: *Wie Bundesräte. Ok, was sind Bundesräte?*

Micaela: *Bundesräte sind... also in anderen Ländern da gibt es ja Könige oder Präsidenten, wie etwa in den USA. Hier bei uns in der Schweiz, da haben wir die sieben Bundesräte.*

Moderator: *Und was machen die?*

Micaela: *Die stimmen halt ab (lacht).*

Moderator: *Was denkst du, Carla?*

Carla: *Ich denke dasselbe wie Micaela.*

Moderator: *Und du, Alessia?*

Alessia: *Ja, ich auch (lacht).*

Moderator: *Worüber stimmen die ab?*

Micaela: *Zum Beispiel, wenn jetzt die Abstimmung gefallen ist, ob sie das noch immer für eine gute Idee halten oder so.*

(C_HE4_22.11.19_5.Klasse, Pos. 48–59)

Zunächst verneint Micaela, dass im Lehrerinnenreferat etwas über die Personen im Bundeshaus zu erfahren gewesen sei und schliesst dann assoziativ vom Begriff «Bundeshaus» auf den Begriff «Bundesrat». Der Moderierende möchte sodann wissen, was Bundesräte seien, worauf Micaela zu einer Erklärung ansetzt, abbricht und schliesslich in Form einer Analogie erläutert, dass es in anderen Ländern Könige oder im Fall der USA einen Präsidenten gäbe und die Bundesräte die Schweizer Entsprechung hierfür seien. Auf Nachfrage hin und unterstützt durch Carla und Alessia führt Micaela weiter aus, dass Bundesräte hauptsächlich «abstimmen» würden, etwa darüber, ob sie das Ergebnis einer Abstimmung nach wie vor für eine «gute Idee» hielten. In der nachfolgenden Diskussionssequenz (welche in vorherigem Kapitel bereits analysiert wurde [5.2.2.1](#)), erörtert die Gruppe

ihre Vorstellung von Abstimmungen. Ergänzend zur in vorherigem Kapitel rekonstruierten Vorstellung von Wahlen und Abstimmungen als Partizipationsformen, welche in strikten Partizipationshierarchien eingebunden sind, (5.2.2.3) zeigt sich in den Äusserungen von Micaela, dass sie Bundesräte, besonders mit Blick auf ihre Verfügungsgewalt, als an der Spitze einer Herrschaftshierarchie stehend beschreibt.

Die Schülerinnen bestreiten in der Gruppendiskussion zwar offen, dass Bundesräte Könige seien, sie werden aber – wie Könige und Königinnen – zum Fluchtpunkt der Herrschaftsvorstellung. Bundesräte sind den Schülerinnen zufolge zwar keine Könige und Königinnen, sie sind aber gewissermassen wie Könige und Königinnen. Deziert und wiederholt zeigt sich diese Denkfigur in den analysierten Gruppendiskussionen, so etwa auch in der Gruppe C_HE3.

Moderator: Sarah sagt: „Oh, das ist ein prächtiges grosses Haus. Ich denke, da wohnt ein König oder eine Königin drin.“ Du warst zuerst, Nuria.

Nuria: Vielleicht kann man dieses Haus irgendwie besuchen oder man kann dort etwas mitteilen.

Moderator: Lara?

Lara: Vielleicht stimmt man dort auch ab. Zum Beispiel wie hier (BM: Demonstration), vielleicht kann man dann ja dort auch irgendwie etwas sagen.

Moderator: Rana, was meinst du?

Rana: Ich vermute mal, das ist das Politikhaus.

Moderator: Das ist das Politikhaus? Dana?

Dana: Ich glaube auch, dass es ein Politikhaus ist, aber es könnte auch ein kleines Museum sein, in dem gezeigt wird, was sie früher so alles gemacht haben.

Nuria: Es könnten auch Büros sein, wo man arbeiten kann, und ich denke auch, dass das ein Politikhaus ist.

Rana: Es könnte aber auch irgendwie ein Geschäft sein, weil dieser Mann (BM: Mann vor dem Bundeshaus) sieht aus wie ein Geschäftsmann. Er geht mit seinem Koffer dort rein.

Moderator: Mit einem Koffer geht er dort zur Tür rein. #Genau ja

(C_HE3_08.11.19_5.Klasse, Pos. 94–104)

Der Moderator setzt die Impulskarte ein, gibt paraphrasierend die Aussage von Sara wieder und erteilt dann Nuria das Wort. Sie mutmasst, dass man dieses Haus womöglich besuchen und dort «etwas mitteilen» könne. Sehr vage skizziert

sie damit die Idee, dass es sich um ein öffentliches Haus handle. Im Anschluss daran stellt Lara die Vermutung auf, dass in diesem Haus Abstimmungen stattfinden würden. Indem sie auf das Bildmotiv «Demonstration» verweist, nutzt Sie das Wimmelbild als kognitive und sprachliche Entlastung und argumentiert dann, dass man womöglich ähnlich wie bei einer Demonstration in diesem Haus seine Meinung sagen könne.

Der Moderator fordert anschliessend Rana auf, ihre Meinung zu äussern, worauf sie explizit meint, sie vermute, es handle sich hier um das «Politikhaus».

Ohne den Begriff «Bundeshaus» zu nennen, tragen die Schülerinnen ihre Vermutungen zusammen, wobei Rana ausgehend von den Äusserungen ihrer Mitschülerinnen und im grösseren Rahmen der Diskussion die Deutung anbietet, dass es sich um das «Politikhaus» handeln könnte. Dana pflichtet ihr diesbezüglich zwar bei, beeilt sich jedoch anzufügen, es könne sich beim abgebildeten Haus auch um ein historisches Museum handeln. Nuria ergänzt die Ideensammlung um den Einfall, womöglich befänden sich in jenem Haus auch einfach Arbeitsbüros, worauf Rana anfügt, geleitet durch eine genaue Bildbetrachtung, dass es sich auch um ein «Geschäft» handeln könne, da ein «Geschäftsmann» (erkennbar durch eine Aktentasche) das Haus betrete.

Im Vergleich zur bereits dargestellten Diskussionssequenz der Gruppe C_HE4, wird in dieser Gruppe Saras Idee, dass ein König oder eine Königin das Haus bewohne, nicht unmittelbar abgelehnt. Die Gruppe nimmt Saras Mutmassung viel mehr zum Anlass eigene Vermutungen zu äussern, wobei sich die Gruppe dabei von einzelnen Bildelementen inspirieren lässt. So bemüht sich etwa Rana darum, die Inschrift auf dem Parlamentsgebäude zu entziffern:

Moderator: Ja, Rana?

Rana: Ich lese auf diesem Bild etwas mit „Helvetia“.

Moderator: Ich verrate euch jetzt einmal, dass es dieses Haus wirklich gibt.

Dana: Ja, #der Helvetiaplatz!

Rana: #Ja, das Bundeshaus! Das Bundeshaus!

Moderator: Das Bundeshaus. Was ist das Bundeshaus?

Dana: (lacht) Das ist doch dort, wo manchmal die Lichtershow stattfindet. (alle stimmen zu)

Moderator: Dort ist die Lichtershow, genau. Die findet bald wieder statt.

Dana: Ja, bis zum 28. November ist diese noch und dann nächstes Jahr wieder.

(C_HE3_08.11.19_5.Klasse, Pos. 105–113)

Rana entziffert, dass über dem Eingang des Parlamentsgebäudes «Helvetia» steht. Der Moderator versucht kognitiv-strukturierend die Ideensammlung abzuschliessen und die Diskussion voranzubringen. Er weist die Gruppe darauf hin, dass es das abgebildete Haus wirklich gibt, worauf Dana im Anschluss an Rana den «Helvetiaplatz» nennt. Ihre Äusserung wird von Ranas Aussage überlagert, es handle sich um das «Bundeshaus». Dana pflichtet ihr rasch bei und verknüpft das Bundeshaus mit der alljährlich stattfindenden, öffentlichen Lichtshow.

Sobald der Begriff «Bundeshaus» gefallen ist, bietet sich der Gruppe die gleiche Assoziationskette an, welche auch die Gruppe C_HE4 veranlasst über Bundesräte zu sprechen. So äussert Rana, dass die Bundesräte im Bundeshaus wohnen würden. Sie korrigiert sich sogleich und präzisiert, die Bundesräte würden dort arbeiten:

Rana: *Ich glaube da wohnen die Bundesräte drin. Dort arbeiten die Bundesräte.*

Moderator: *Die Bundesräte?*

Nuria: *Ich weiss nicht, was das ist.*

Moderator: *Was sind das, Bundesräte?*

Rana: *Ich glaube, dass sind diejenigen, welche bei Abstimmungen die Zettel rausnehmen und dann sagen, ob und wo ein neues Gebäude gebaut wird.*

Dana: *Ja*

Moderator: *Die Bundesräte machen das?*

Rana: *Ja*

Moderator: *Ihr seht das auch so, Dana, Lara, Nuria?*

Lara: *Ja, ich glaube schon.*

Moderator: *Ihr würdet sagen, sie zählen die Zettel? (Kinder bejahen) Dann seid ihr der Meinung, Sara hat nicht recht? (Kinder verneinen)*

(C_HE3_08.11.19_5.Klasse, Pos. 114–124)

Während Rana äussert, im Bundeshaus würden die Bundesräte arbeiten, entgegenet Nuria offen, sie wisse nicht, was Bundesräte seien. Der Moderator bittet die Gruppe um eine Erläuterung, worauf Rana in ganz ähnlicher Weise wie die Gruppe C_HE4 ausführt, die Bundesräte würden die Abstimmungszettel zählen. Dana und Lara pflichten Rana bei, worauf der Moderierende kognitiv-strukturierend die Diskussion auf die Impulskarte lenkt und die Gruppe auffordert zu bestimmen, ob Sara mit ihrer Vermutung recht habe. Geschlossen verneint die

Gruppe und Nuria stellt die Vermutung an, dass vielleicht früher ein König im Bundeshaus residierte:

Nuria: Vielleicht war früher ein König dort.

Dana: Ja, aber ich glaube, jetzt nicht mehr.

Lara: Nein, jetzt ist es keiner mehr.

Rana: Nein, jetzt ist es glaub ich ein Politikhaus.

Dana: Ja

Moderator: Wo liegt der Unterschied zwischen einem Bundesrat und einem König? Was würdet ihr sagen?

Rana: Der König ist mächtiger.

Moderator: Der König ist mächtiger?

Dana: Und er chillt sein Leben. (alle lachen) Die Bundesräte müssen halt #viel tun mit den Menschen, welche ja oder nein sagen. Der König chillt einfach auf seinem Königsstuhl (Kinder lachen)

Rana: #Arbeiten

Moderator: Der chillt dort einfach, ja?

(C_HE3_08.11.19_5.Klasse, Pos. 125–135)

Die Gruppe einigt sich auf die Mutmassung, dass es eventuell zu früheren Zeiten im Bundeshaus ein König oder eine Königin gab. Kognitiv-strukturierend möchte der Moderator von der Gruppe wissen, worin sich ein Bundesrat von einem König unterscheide, worauf Rana zu bedenken gibt, der König sei mächtiger. Dana ergänzt, der König würde «chillen», wohingegen Bundesräte arbeiten müssten («viel tun mit den Menschen»). Zentral in der Argumentation von Dana erscheint der Thron («Königsstuhl»), auf dem der König sitzt und von wo aus er mit quasi absoluter Macht herrscht.

Raths und Kalcsics haben in einer qualitativen Studie ausgehend von Max Webers Herrschaftsverständnis vier idealtypische Muster rekonstruiert, mit denen Schülerinnen und Schüler der dritten bis fünften Klasse politische Herrschaft deuten (Raths & Kalcsics, 2011). Die Typologie zeigt auf, dass sich konzeptuelle Schülerinnen- und Schülervorstellungen dahingehend unterscheiden lassen, ob diese eher auf die vertikale oder die horizontale Machtverteilung fokussieren und inwiefern sie Aspekte der Kontrolle legitimer Macht umfassen. Die beiden Autorinnen weisen nach, dass über die Schulstufen hinweg ein Deutungsmuster dominiert, welches Herrschaft hauptsächlich vertikal wahrnimmt (ebd. S. 78).

Dabei bemerken die Schülerinnen und Schüler zwar, dass die Regierenden in einer Demokratie im Unterschied zu einem König ihre Macht nicht erben, sondern gewählt werden, sie verstehen aber beide primär als «Chefs» bei denen die Macht liege (ebd.). Dieses Deutungsmuster ist wesentlich durch eine Top-Down-Ausrichtung geprägt, wobei die Möglichkeit der Abwahl kaum erkannt und mögliche Willkür durch Regierende nicht weiter problematisiert wird (ebd.).

Die Befunde von Kalcsics und Raths lassen sich in vorliegender Studie grundsätzlich bestätigen. In den Gruppendiskussionen C_HE3 und C_HE4 zeigen sich deutlich ausgeprägte Top-Down-Herrschaftsvorstellungen.

Diese Deutung von Herrschaft passt konzeptuell zu den in Abschnitt 5.2 rekonstruierten Partizipationsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler, d. h. die Idee der Partizipationshierarchie findet ihre Entsprechung in der Herrschaftsdimension, insofern politische Herrschaft primär in ihrer vertikalen Ausprägung gedeutet wird. An der Spitze dieser Herrschaftspyramide stehen Könige und Königinnen, dicht gefolgt von politischen Autoritäten wie Bundesräten oder Präsidenten. Diese Hierarchisierung wird im weiteren Diskussionsverlauf der Gruppe C_HE3 deutlich:

***Rana:** Aber wenn jetzt da ein König, oder Königin wohnen würde, dann wäre das ein Palast/*

***Dana:** /oder einfach ein Königshaus.*

***Rana:** Ja, ein Königshaus.*

***Dana:** Und kein Bundes...*

***Lara:** Ich glaube, dann dürften auch keine Leute dort drin arbeiten. Sie dürften erst rein, wenn es der Chef will.*

***Dana:** Ja, erst wenn der König erlaubt, dass sie reindürfen.*

(C_HE3_08.11.19_5.Klasse, Pos. 136–141)

Vermutlich inspiriert durch den Text auf der Impulskarte stellt Rana die Hypothese auf, dass das «Bundeshaus» ein Palast wäre, wenn ein König oder eine Königin darin wohnen würde. Dana stützt Rana in dieser Ansicht und Lara führt ergänzend die Hypothese noch weiter aus, indem sie anfügt, dass es «Leuten» verwehrt wäre im Palast zu arbeiten und sie diesen nur auf Geheiss des «Chefs» betreten dürften. Dana pflichtet ihr bei und präzisiert, dass der König explizit eine Erlaubnis erteilen müsste. Ein Königspalast wird von den Schülerinnen nicht als öffentliches Gebäude betrachtet, da es in ihrem Verständnis völlig von der

Willkür des Monarchen abhängt, ob der Palast betreten werden darf oder nicht. Entsprechend führen sie aus:

Rana: *Und wenn jetzt da ein König oder Königin drin wäre, dann wären um das Schloss herum Polizisten, welche das Haus bewachen würden.*

Dana: *Ja, bewachen.*

Rana: *Sie würden die Königin oder den König bewachen und beschützen.*

Moderator: *Aber es hat doch da Polizisten (BM: Polizisten). Haben die vielleicht auch mit Politik zu tun?*

Rana u. Dana: *Ah ja, hier*

Dana: *Nein*

Rana: *Nein, also ich glaube/*

Dana: */Womöglich passen sie auf das Politikhaus auf.*

(C_HE3_08.11.19_5.Klasse, Pos. 142–149)

Rana legt dar, dass Paläste in der Regel von Polizisten bewacht würden, und führt weiter aus, dass die Polizei den König beschützen und abschirmen würde.

Im Verständnis der Schülerinnen ist der Bundesrat mit dem Volk verbunden («Die Bundesräte müssen halt viel tun mit den Menschen, welche ja oder nein sagen»), wohingegen der König geradezu entrückt wirkt («Der König chillt einfach auf seinem Königsstuhl») und dabei in seinem abgeriegelten Palast auch physisch vom Volk entkoppelt erscheint.

Kognitiv-strukturierend verweist der Moderator auf die Polizisten, welche auf dem Wimmelbild dargestellt sind und erkundigt sich, ob diese etwas mit Politik zu tun hätten. Rana und Dana verneinen dies, wobei letztere anfügt, die Polizei würde das Bundeshaus bewachen. In der Folge nimmt Lara Bezug auf das Wimmelbild und argumentiert, die Polizei sei wegen den Demonstrierenden zugegen:

Lara: *Und vielleicht schauen sie, dass diese Leute (BM: Demonstration) nichts Doofes machen (die anderen Kinder bejahen)*

Dana: *Damit sie nicht, irgendwie, dem Bundesrat, dem Chef irgendwas antun, wenn dieser zum Beispiel sagt: „Ja, wir bauen dieses Gebäude.“ Die Polizei sorgt dafür, dass die Unterlegenen in der Abstimmung dem Bundesrat nichts antun – #ansonsten werden sie festgenommen.*

Rana: *#Mit Gewalt*

Moderator: Was meinst du mit „etwas Dummes“, Lara?

Lara: Die Polizei muss da sein, wenn die Abstimmungsverlierer Gewalt anwenden, etwas stehlen oder einfach, wenn sie wütend sind. Sie schauen, dass nichts passiert.

Rana: Sie schauen, dass sie nichts mit Gewalt machen.

Lara: Ja

(C_HE3_08.11.19_5.Klasse, Pos. 150–156)

Lara, Dana und Rana konturieren gemeinsam die Idee, dass die Polizei dafür sorgen müsse, dass sich die Abstimmungsverlierer nicht mit Gewalt gegen die Entscheidung auflehnen. Während also die Polizei in der Monarchie primär die Person des Königs oder der Königin schützt, schützt sie in der Demokratie zwar auch die Bundesräte, in erster Linie kommt ihr jedoch die Aufgabe zu, Ergebnis und Regeln des Entscheidungsprozess zu garantieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in den bis hierhin untersuchten Diskussionssequenzen Herrschaft primär als vertikales Machtverhältnis deuten. An der Spitze der Machthierarchie verorten sie Könige und den Bundesrat. Während jedoch Könige hauptsächlich ihre eigenen Interessen verfolgen und geradezu abgesichert vom Volk über dieses herrschen, sehen die Schülerinnen und Schüler Bundesräte als politische Autoritäten in der Pflicht, die Interessen des Volkes zu berücksichtigen. Die Art und Weise wie Bundesräte im machtheiligen System der Demokratie eingebunden sind, bleibt in der hier untersuchten Diskussionssequenzen unbenannt. Es dokumentiert sich jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler eine vage Vorstellung davon haben, dass Bundesräte politische Entscheidungsprozesse leiten. Entsprechend sehen die Schülerinnen und Schüler die Polizei in der Pflicht stehend, diese Entscheidungsprozesse und deren Ergebnisse zu schützen. Im Unterschied zur Monarchie, welche die Schülerinnen und Schüler dezidiert als personenzentriertes System beschreiben, deutet sich hier ein stärker prozedurales Verständnis des politischen Systems an, welches jedoch gleichwohl als autoritätszentriert beschrieben werden kann. Wie Schülerinnen und Schüler diese Autoritätszentrierung konzeptuell mit Vorstellungen von Meinungspluralismus in Verbindung bringen, wird im nachfolgenden Kapitel rekonstruiert.

5.3.2.2 «Es muss doch einen Präsidenten geben!» – Konzeptuelle Vorstellungen eines autoritätszentrierten Pluralismus

In sechs der acht untersuchten Gruppendiskussionen entwickelt sich die Diskussion über die Herrschaftsdimension initiiert durch die entsprechende Impulskarte. In der Gruppe C_HE1 allerdings geschieht dies ausgehend vom Bildmotiv «Limousine»:

Loris: Ich wähle die Limousine (BM: Limousine)

Moderator: Erkläre uns das doch kurz!

Loris: Es ist so wie in Filmen. Limousinen haben Scheiben, in die man nicht reinschauen kann. Für mich hat das mit Politik zu tun, weil sie vielleicht etwas machen, was die anderen noch nicht mitbekommen dürfen.

Moderator: Ist Politik etwas Geheimes?

Loris: Das kann sein. (lacht)

Moderator: Was meinen die andern?

Abdullah: Nein, es ist nicht geheim. Die anderen Leute würden das ja nachher rausbekommen, weil ein Politiker es ihnen sagt.

Loris: Ein Verräter?

Abdullah: Nein! (lacht)

Loris: Doch!

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 55–64)

Durch den Moderator aufgefordert ein Bildmotiv zu wählen und dessen Politikbezug zu erläutern, entscheidet sich Loris für die schwarze Limousine vor dem Bundeshaus. Der Moderator bittet ihn um eine kurze Erklärung, worauf Loris ausführt, es handle sich hier um eine Limousine, welche wie in Spielfilmen verdunkelte Scheiben habe, die es verunmöglichten von aussen in den Wagen zu blicken. Er argumentiert, dies habe für ihn mit Politik zu tun, weil es womöglich darauf verweise, dass die Leute im Wagen etwas tun, was «die anderen» noch nicht mitbekommen dürfen. Rückfragend erkundigt sich der Moderierende, ob Politik etwas Geheimes sei. Lachend bestätigt Loris dies, worauf sich der Moderator nach der Meinung der anderen Schüler erkundigt. Abdullah bestreitet die Aussage von Loris und meint, Politik sei nicht geheim, weil die Leute ohnehin davon erfahren, da es ihnen von einem anderen Politiker gesagt würde. Fragend wirft Loris ein, ob dies ein Verräter sei, was Abdullah lachend bestreitet. Mit

einem «Doch!» markiert Loris, dass er bei seiner Meinung bleibt, worauf die Diskussion unter den Schülern in eine Sackgasse gerät.

Kognitiv-strukturierend wie auch evaluierend intendiert erkundigt sich der Moderator bei Loris, ob er ihn richtig dahingehend verstanden habe, dass im Auto ein Politiker sitze:

***Moderator:** Habe ich dich richtig verstanden, in diesem Auto sitzt ein Politiker?*

***Loris:** Ja, oder ein Reicher.*

***Moderator:** Was meinen die ändern?*

***Janis:** Es ist einfach ein Auto von den Politikern. Diese fahren es ja nicht selber.*

***Loris:** Nein, sie haben einen Chauffeur.*

***Janis:** Vielleicht müssen sie rasch irgendwo hin – darum haben sie dieses Auto.*

***Loris:** Vielleicht sitzt da aber auch ein reicher Mensch drin, der nicht gesehen werden will...*

***Janis:** Aber dann hätte es keine Schweizer Fahne drauf.*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 65–72)

Die Frage des Moderierenden bestätigend äussert Loris, dass im Auto ein Politiker sitzen könnte oder auch eine reiche Person. Der Moderierende erkundigt sich nach den Einschätzungen der anderen Schüler, worauf Janis zu bedenken gibt, dass es sich wohl um ein Auto von Politikern handle, welches von diesen ja nicht selbst gelenkt werde. Loris pflichtet ihm bei und fügt an, dass Politiker von Chauffeuren gefahren werden. Nun merkt Janis reichlich vage an, dass die Politiker womöglich «irgendwo hin» müssten und daher gefahren würden. Loris entsinnt sich seiner ersten Idee und entgegnet, dass im Auto vielleicht auch ein reicher Mensch sitzen könnte, der unerkannt bleiben möchte. Ausgehend von einer genauen Bildbetrachtung hält jedoch Janis dem entgegen, dass das Auto nicht mit Schweizer Flaggen geschmückt wäre, wenn es das Fahrzeug eines reichen Menschen wäre.

In der Auseinandersetzung mit dem Bildmotiv «Limousine» unterscheiden die Schüler reiche Menschen von Politikern. Sie sprechen unspezifisch von Politikern, insofern nicht deutlich wird, ob sie an Parlamentarier oder etwa an Regierungsmitglieder denken. Dabei benennen sie Attribute, welche sie mit Politikern verbinden. Aus ihrer Sicht verfügen Politiker über Dienstwagen mit Chauffeuren, um rasch ihren Verpflichtungen nachkommen zu können. Die Feststellung von Janis, dass das Auto mit dem staatlichen Symbol der Schweizer Flagge

geschmückt sei, veranlasst die Gruppe die Idee zu verwerfen, dass im Auto ein reicher Mensch sitze, worauf Abdullah die Idee äussert, es könne sich um die Limousine des Präsidenten handeln:

Abdullah: *Vielleicht ist es der Präsident.*

Moderator: *Der Präsident?*

Abdullah: *Ja*

Loris: *Nein*

Moderator: *Welcher Präsident?*

Abdullah: *Präsident von der Schweiz (Gruppe lacht)*

Loris: *Nein, ich glaube, wir haben irgendwie 7 Bundesräte*

Abdullah: *Böh? Ok.*

Moderator: *Was haben wir in der Schweiz?*

Loris: *Sieben Bundesräte.*

Moderator: *Keinen Präsidenten?*

Abdullah: *Doch!*

Loris: *Nein, ich glaube nicht.*

Abdullah: *Was?! Doch!*

Loris: *Nein!*

Abdullah: *Was?!?*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 73–88)

Der Moderierende muss nicht explizit danach fragen, wer die Schweiz regiert, da diese Frage in der Auseinandersetzung mit dem Bildmotiv «Limousine» und durch die Vermutung von Abdullah aufgeworfen wird. Abdullahs Idee, dass es sich um das Auto des Präsidenten der Schweiz handeln könne, wird von Loris bestritten. Er führt an, die Schweiz habe keinen Präsidenten, dafür die sieben Bundesräte. Abdullah zeigt sich erstaunt über die Aussage von Loris und will seine eigene Idee nicht einfach verwerfen. In der Folge entbrennt eine Streitdiskussion zwischen Loris und Abdullah, in die sich Janis mit der Erklärung einschaltet, die Schweiz sei ein kleines Land, weswegen sie keinen Präsidenten habe:

Janis: Die Schweiz ist ein kleines Land, darum hat sie eigentlich keinen Präsidenten.

Loris: Aber ein gutes Land.

Abdullah: Ja.

Loris: Es gibt (lacht) nicht zu viel Schmutz.

Janis: Ja, das stimmt. Nicht so wie in anderen Ländern.

Loris: Die Schweiz ist nicht so gross, aber aus meiner Sicht hat es doch viel Schmutz.

Abdullah: Aber es gibt doch einen Präsidenten, oder nicht?

Loris: Nein.

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 89–96)

Die Verwendung der relativierenden Formulierung, die Schweiz habe «eigentlich» keinen Präsidenten, kann dahingehend interpretiert werden, dass Janis den Bundesrat an der Stelle des Präsidenten sieht. Loris beeilt sich sodann anzufügen, dass die Schweiz trotz dieser Besonderheit ein gutes Land sei. Abdullah stimmt zu und Loris fügt lachend an, in der Schweiz gäbe es nicht «zu viel» Schmutz. Janis nimmt das Beispiel von Loris in vergleichender Perspektive auf, um darauf zu verweisen, dass es in anderen Ländern zu viel «Schmutz» gäbe. In relativierender Weise nimmt nun Loris die Äusserung von Janis auf, benennt zunächst die Kleinstaatlichkeit der Schweiz als Besonderheit («die Schweiz ist nicht so gross») und fügt an, dass es aus seiner Sicht sehr wohl viel «Schmutz» in der Schweiz gäbe. Abdullah bringt sich erneut fragend in die Diskussion ein und möchte wissen, ob es nun doch einen Präsidenten in der Schweiz gäbe oder nicht. Loris verneint dies, worauf Abdullah ausführt:

Abdullah: Es muss einen Präsidenten geben, sonst geht es nicht.

Moderator: Erklär mir das, warum geht es sonst nicht?

Abdullah: Ja, es muss doch Regeln geben und wenn es keinen Präsidenten gibt, dann gibt es auch keine Regeln. Man könnte einfach die Umwelt verschmutzen und in der Schweiz würde es so vielleicht schmutziger.

Loris: Dafür haben wir ja die sieben Bundesräte.

Moderator: Habe ich dich richtig verstanden Abdullah, der Präsident macht die Regeln?

Abdullah: Ja, der Präsident sagt der Polizei, sie sollen aufpassen, dass nicht jemand Drogen nimmt oder vielleicht Müll auf den Boden schmeisst.

Moderator: Ok, was denken die andern zu den Aussagen von Abdullah?

Loris: Das klingt logisch, aber ich denke wir haben keinen Präsidenten.

Abdullah: Doch, Mann!

Loris: Nein!

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 97–105)

Ohne Präsidenten gehe es nicht, führt Abdullah aus, denn ohne Präsidenten gäbe es auch keine Regeln und alle könnten machen, was sie wollten, wie zum Beispiel die Umwelt verschmutzen. Loris entgegnet Abdullah, dass «wir» anstelle des Präsidenten die sieben Bundesräte hätten. Mit der Verwendung des Begriffs «wir» versucht Loris Abdullah möglicherweise aufzuzeigen, dass sich das politische System der Schweiz vom politischen System in Abdullahs Herkunftsland unterscheide. Der Moderator nimmt diesen Aspekt nicht weiter auf, sondern fragt bei Abdullah nach, ob er der Meinung sei, dass der Präsident die Regeln mache. Abdullah erläutert, der Präsident würde die Polizei beauftragen gegen Drogenmissbrauch oder Umweltverschmutzung vorzugehen, und er beschreibt damit zwei Beispiele, in denen es eher um die Durchsetzung von Gesetzen als um die Gesetzgebung an sich geht. Der Moderator bittet die Gruppe um Meinungen zu Abdullahs Ausführungen, worauf Loris zugesteht, dass diese zwar logischen klingen würden, es aber trotzdem keinen Präsidenten in der Schweiz gäbe. Abdullah und Loris beharren beide auf ihrer Meinung, das Gespräch gerät dadurch in eine Sackgasse, worauf der Moderierende die Aussagen von Abdullah verdichtend zusammenfasst:

Moderator: Abdullah, im Wesentlichen sagst du: „Ohne Präsidenten läuft’s nicht!“

Abdullah: Ja, Syrien ist übrigens auch klein und es gibt dort einen Präsidenten.

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 109–110)

Abdullah stimmt der Zusammenfassung zu, greift die bereits geäußerte Begründung, die Schweiz sei klein und habe darum keinen Präsidenten, auf, um sie am Beispiel von Syrien, welches aus seiner Sicht auch ein kleines Land sei und trotzdem einen Präsidenten habe, zu widerlegen.

Loris äussert nun, dass doch die Eltern hin und wieder abstimmen dürften:

Loris: Aber die Eltern dürfen doch manchmal abstimmen gehen.

Moderator: Ja, was hat das damit zu tun?

Loris: (lacht) Ich weiss es nicht.

Abdullah: *Was? Sie stimmen ab? Aber der Präsident darf doch entscheiden, ob ja oder nein.*

Loris: *Ja, trotzdem stimmen wir in der Schweiz darüber ab, wofür wir sind.*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 112–116)

Abdullah zeigt sich irritiert darüber, dass die Eltern abstimmen dürfen und hält entgegen, es sei doch der Präsident, welcher entscheide. Loris pflichtet ihm einerseits bei, andererseits betont er zum wiederholten Mal, dass in der Schweiz abgestimmt werde. Während für Abdullah das Konzept der Abstimmung nicht mit seinem Konzept eines vermutlich autoritären Präsidenten vereinbar erscheint, ist es für Loris denkbar, dass nicht nur der Präsident, sondern auch noch das Volk entscheidet. Mit einem Verweis auf die kürzlich stattgefundenen nationalen Wahlen schaltet sich Janis in die Diskussion ein:

Janis: *Jetzt waren doch gerade die Wahlen.*

Abdullah: *Ja?*

Moderator: *Habt ihr alle mitbekommen, dass die Wahlen stattgefunden haben?*

Abdullah: *Nein.*

Moderator: *Erzähl uns doch kurz, was waren das für Wahlen?*

Janis: *Es ging um die Parteien von den Politikern. Man konnte abstimmen, für wen man war. Zum Beispiel für die SVP, die Grünen – mehr weiss ich nicht. Gewählt wurden so Politiker und die können nun neue Regeln einführen. Irgendwie, dass man nicht mehr so viele Steuern zahlen muss, oder so. Keine Ahnung.*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 117–122)

Der Moderator erkundigt sich bei den Schülern, ob sie die nationalen Wahlen registriert hätten. Abdullah verneint dies und der Moderator fordert Janis auf zu erzählen, worum es bei diesen Wahlen gegangen sei. Janis erläutert zutreffend, dass es um die Parteien gegangen sei, wobei auch er – wie bereits in vorangehenden Kapiteln aufgezeigt – sprachlich nicht zwischen Abstimmen und Wählen unterscheidet und entsprechend formuliert «man konnte abstimmen, für wen man war». Exemplarisch nennt er lediglich die beiden Polparteien des Parteienspektrums, die Schweizerische Volkspartei (SVP) und die Grünen. Überdies beschreibt er stimmig den Gesetzgebungsprozess, indem er anfügt, die gewählten Politiker hätten nun die Möglichkeit neue Regeln einzuführen wie beispielsweise ein neues Steuergesetz.

Die bis hierhin beschriebene Diskussionssequenz erscheint insgesamt disparat, da etwa intensiv darüber gestritten wird, ob die Schweiz einen Präsidenten habe oder nicht, zwischenzeitlich verhandelt wird, ob die Schweiz nun «schmutzig» sei oder nicht, lose Vergleiche zum politischen System Syriens gezogen und letztlich auch noch die National- und Ständeratswahlen thematisiert werden. Entsprechend versucht der Moderator die Gruppe anzuregen das bereits Gesagte konzeptuell zu strukturieren:

Moderator: *Ok, ihr habt von Präsidenten und Wahlen gesprochen, wie geht das zusammen in der Schweiz?*

Loris: *Sieben Bundesräte.*

Moderator: *Ok, die sieben Bundesräte. In der Schweiz gibt es sieben Bundesräte. Lasst uns mal klären, was Bundesräte sind.*

Loris: *Seht ihr, es gibt keinen Präsidenten.*

Abdullah: *Was? Es gibt keinen Präsidenten?*

Moderator: *Einer von den sieben Bundesräten ist der Bundespräsident. Das wechselt in jedem Jahr.*

Loris: *Ist das der Höchste?*

Moderator: *Ist das der Höchste? Was meint ihr?*

Loris: *Ja, wenn er ja Bundespräsident ist.*

Moderator: *Es ist so, dass er zusätzliche Aufgaben übernimmt...*

Loris: *Er macht also mehr*

Moderator: *Wer macht die Regeln in der Schweiz?*

Abdullah: *Die sieben Bundes/*

Loris: */Abstimme!*

Abdullah: *Ja, zunächst wird abgestimmt, aber danach darf der Präsident oder die sieben Bundesräte entscheiden. Manchmal sagen sie ja, aber manchmal müssen sie auch nein sagen.*

Moderator: *Wer muss nein sagen?*

Abdullah: *Der Präsident! Sonst könnte etwas Schlimmes passieren. Danach demonstrieren sie wieder und es kommen womöglich immer mehr Leute dazu.*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 123–139)

Loris reagiert auf die Aufforderung das Gesagte konzeptuell zu strukturieren, indem er schlagwortartig «Sieben Bundesräte» einwirft. Der Moderator nimmt das Schlagwort auf und bittet darum zu erläutern, was Bundesräte seien. Die Äusserung des Moderierenden nimmt Loris triumphierend auf und er hält entsprechend fest: «*Seht ihr, es gibt keinen Präsidenten.*». Abdullah ist konsterniert darüber und fragt direkt beim Moderierenden nach, ob es wirklich keinen Präsidenten gäbe, worauf der Moderierende erklärt, dass jeweils eine oder einer der sieben Bundesräte das Amt des Bundespräsidenten übernimmt.¹¹

Loris möchte sogleich vom Moderator wissen, ob der Bundespräsident der höchste in der Herrschaftshierarchie sei, worauf der Moderierende die Frage an die Gruppe zurückgibt, darauf verweist, dass der Bundespräsident zusätzliche Aufgaben übernimmt, und schliesslich das Thema wechselt, indem er danach fragt, wer die Regeln in der Schweiz mache. Während Abdullah sogleich auf die sieben Bundesräte verweist, wirft Loris schlagwortartig «Abstimmen» ein.

Abdullah entwickelt nun ein bemerkenswertes mentales Modell, indem er die Begriffe «Bundesräte» und «Abstimmen» verknüpft. So führt er aus, zunächst würde abgestimmt, danach dürften aber der Präsident oder der Bundesrat entscheiden und er hält dabei fest, dass diese manchmal zustimmen, aber manchmal auch ablehnen müssten.

In Abdullahs Konzeption kommt kein Parlament als gesetzgebende Institution vor und sie gemahnt auf den ersten Blick in ihrer archaischen Form, d. h. durch ihre strikt vertikal gedachte Machtverteilung, an Hobbes Leviathan (siehe Abschnitt 5.3.1.1). Dieser Leviathan hat als Souverän für Sicherheit und Frieden zu sorgen oder, wie es Abdullah ausdrückt, er trägt die Verantwortung dafür, dass nichts Schlimmes passiert. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass hier nicht diese rigide Form traditioneller Herrschaft im Vordergrund steht, sondern eher ein Staat, der im Anschluss an Gramsci (siehe Abschnitt 5.3.1.3) vermehrt als Erzieher auftritt. Herrschaft deutet sich hier – wie bei Offe mit Blick auf die Ambivalenzen der Moderne und im Zusammenhang mit individualistischen bzw. postmodernen Lebensformen ausgeführt (siehe Abschnitt 5.3.1.4) – als Notwendigkeit der Selbstdisziplinierung und damit als spezifische Kombination von Autonomie und Kontrolle an. «Abstimmende» und «Bestimmende» partizipieren mit unterschiedlicher Verantwortungsreichweite an diesem Prozess der Entscheidungsfindung.

¹¹ Der Bundespräsident fungiert während eines Jahres als *Primus inter Pares*, d. h. er oder sie leitet die Bundesratssitzungen und übernimmt zusätzliche, repräsentative Aufgaben.

Wie Sander ausführt, kann davon ausgegangen werden, dass im Weltverstehen von Menschen Konzepte hierarchisch geordnet sind und bestimmte Grundvorstellungen andere, konkretere Konzepte prägen (Sander, 2009, S. 58). So dokumentiert sich in Abdullahs mentalem Modell von Herrschaft und Staatlichkeit ein Muster, welches auch die Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Wahlen und Abstimmungen prägt (siehe Abschnitt 5.2.2.3), d. h. Herrschaft wird ausgehend von lebensweltlichen Partizipationserfahrungen gedeutet, wodurch Bundesräten die Rolle von Erziehenden zukommt. Folglich sind diese zwar angehalten die «Meinungen» ihrer Untergebenen zu erfragen und in ihren Überlegungen mitzudenken, da sie aber die Verantwortung für das Allgemeinwohl allein tragen, sind sie dennoch frei in ihren Entscheidungen und es erscheint als legitim, dass sie sogar Abstimmungsergebnisse kippen.

Auf den ersten Blick – und gerade auch vor dem Hintergrund, dass Abdullah explizit auf den syrischen Präsidenten verweist – wirkt dieses Konzept reichlich autoritär. Auf den zweiten Blick zeigen sich jedoch auch pluralistische Vorstellungen. Dabei ist zunächst zu berücksichtigen, dass Herrschaft – wie aufgezeigt – hauptsächlich in ihrer vertikalen Machtdimension wahrgenommen wird, weswegen Präsidenten sowie Bundesräte zum Fluchtpunkt der Herrschaftshierarchie werden. Dadurch gerät die horizontale Machtdimension tendenziell aus dem Blick der Schülerinnen und Schüler und die für den Pluralismus kennzeichnende Idee, dass das Gemeinwohl durch einen Wettbewerb der Ideen verwirklicht werden kann, wird konzeptuell nicht aufgegriffen (siehe Abschnitt 5.3.1.2).

Dennoch finden die Idee der Abstimmung und damit Vorstellungen von Meinungspluralität Eingang in die konzeptuellen Herrschaftsvorstellungen, insofern Individuen und Gruppen als aufgefordert erscheinen, ihre Meinungen und Ideen gegenüber Autoritäten auszudrücken. Analog zur Lehrpersonenzentrierung im Unterricht zeigt sich hier eine «Präsidenten- oder Bundesratszentrierung», insofern politische Ideen, Interessen und Meinungen nicht primär in der Öffentlichkeit, auf quasi horizontaler Ebene miteinander konkurrieren, sondern hauptsächlich gegenüber der übergeordneten Hierarchieebene, d. h. gegenüber politischen Autoritäten geäußert werden. Folglich lässt sich das hier von Abdullah versprochene Herrschaftskonzept als Konzept eines autoritätszentrierten Pluralismus rekonstruieren.

Dieses konzeptuelle Deutungsmuster lässt sich auch in der Gruppe D_HE2 rekonstruieren. Die Diskussion erfolgt hier ausgehend vom Bildmotiv «Polizei»:

***Moderator:** Was sind das für welche?*

***Dario:** Die Polizei*

Moderator: Ja?

Dario: Die sind dort, um zu schauen, dass sie zum Beispiel nicht Chaos machen oder Strassen kaputt machen.

Moderator: Die schauen da auf diejenigen, welche da demonstrieren?

Dario: Ja.

Dario: Oder die sogar in die Stadt ähm, ähm/

Claudio: /eindringen und Häuser besprayen.

Dario: Ja.

Moderator: So was gibt's?

Claudio: Habe ich auch schon erlebt.

Moderator: Ja? Und deswegen ist die Polizei dort?

Dario: Ja.

(D_HE2_27.11.19_6.Klasse, Pos. 129–141)

Dario wählt das Bildmotiv «Polizei», wird vom Moderator aufgefordert zu erläutern, was die Polizei sei, und führt unter Verwendung von Pronomen aus, dass die Polizei auf die Demonstrierenden achte und diese daran hindere Chaos zu stiften und Sachbeschädigungen zu begehen. Der Moderator gibt sich erstaunt, dass es zu Sachbeschädigungen im Zusammenhang mit Demonstrationen kommen kann, worauf Claudio anfügt, er hätte das auch schon erlebt. Kognitiv strukturierend stellt der Moderator nun die Frage, ob die Polizei auch zur Politik gehöre:

Moderator: Die Polizei gehört auch zur Politik?

Claudio: Die Polizei gehört eigentlich zur Politik, weil sie die Schweiz beschützt („wie die Beschützung der Schweiz“).

Moderator: Ja?

Claudio: Zum Beispiel vor Einbrechern oder so.

Moderator: Ja?

Claudio: Und ich habe auch schon gehört, dass die Polizei wegen diesen protestierenden Leuten mit den Plexiglasschilder kommt und sie dann wie einquetschen, damit sie nicht raus können und Häuser besprayen können.

Moderator: Hast du das schon gesehen?

Claudio: *Hab ich schon erlebt, in der Stadt Bern. Und dann habe ich auch gesehen, wie sie Container und Lastwagen voll gesprayed haben. Dann ist die Polizei gekommen und hat alle gefesselt und vor das Gericht gebracht.*

(D_HE2_27.11.19_6.Klasse, Pos. 142–149)

Claudio führt aus, die Polizei «beschütze die Schweiz» (z. B. vor Einbrechern). Sie Sorge folglich dafür, dass Gesetze nicht einfach gebrochen würden, und sie Sorge für Ordnung im öffentlichen Raum, was Claudio detailliert am Beispiel der Demonstration illustriert. So beschreibt er, wie die Polizei Demonstrierende einkessle und diese unter Anwendung von Zwang («sie werden gefesselt») vor Gericht bringe. Mit dem Verweis auf das Gericht scheint in Claudios Ausführungen die Judikative auf. Diese wurde in allen acht Gruppendiskussionen kaum je genannt und sie wird auch in dieser Gruppendiskussion zunächst nicht weiter erläutert. So möchte der Moderator von Claudio wissen, ob dieser erklären könne, worum es bei der von ihm beobachteten gewalttätigen Demonstration gegangen sei:

Moderator: *Weisst du, warum es gegangen ist?*

Claudio: *Dort ging es glaub's/ die Abstimmung von was schon wieder? Es war glaube ich auch etwas mit dem Internet. Die meisten haben Nein gesagt, andere waren dafür und es waren auch einige Hacker dabei.*

Moderator: *Und wie findest du das, wenn das passiert?*

Claudio: *Ich finde das relativ schlimm, weil die Schweiz doch eigentlich ein soziales Land ist. Für mich sollte es so sein, dass in der Schweiz alle zusammenhalten und die Leute nicht gegeneinander sind, wenn es nicht einstimmig ist und sich gar verprügeln. Das finde ich relativ schlimm.*

(D_HE2_27.11.19_6.Klasse, Pos. 150–153)

Claudio zeigt sich zunächst unsicher und bleibt sehr vage in seiner Erläuterung des Demonstrationsgrundes. Schliesslich fügt er spekulativ an, es sei um das Internet gegangen. Die meisten hätten dabei «*Nein*» gesagt und unter den Demonstrierenden hätten sich auch «*Hacker*» befunden. Der Moderierende fordert Claudio nun auf, Ausschreitungen im Zusammenhang mit Demonstrationen zu bewerten. Claudio bezeichnet diese als «relativ schlimm» und fügt erklärend an, die Schweiz sei «eigentlich ein soziales Land». Er führt dies weiter aus, indem er explizit auf seine Idealvorstellung verweist und darlegt, dass in der Schweiz alle zusammenhalten sollten und sich die Menschen nicht gegeneinander wenden dürften, wenn eine Abstimmung nicht einstimmig ausfalle. Die Idee

der Einstimmigkeit, welche sich in lebensweltlichen Partizipationserfahrungen als funktional erwiesen habe dürfte (siehe Abschnitt 5.2.2.3), verzerrt hier die Deutung politischer Entscheidungsprozesse. Ferner wird physische Gewalt geächtet und ein Harmonieideal entfaltet. Ähnlich wie zuvor bei Abdullah wird die kognitive Aktivierung von Claudio in dessen weiteren Ausführungen deutlich, wenn er basierend auf deklarativem Wissen sein mentales Modell versprachlicht:

Claudio: *Meistens gibt es ja zwei Kästchen, wo man eines, aber nicht beide ankreuzen kann. Jeder, der damit einen Konflikt hat, soll zum Gericht gehen können. Dort können sie dann eine gemeinsame Meinung finden, so dass alle einverstanden sind.*

Interviewer: *Das Gericht entscheidet dann so, dass es nicht Streit gibt?*

Claudio: *Ja, das Gericht entscheidet mit denen, die Streit miteinander haben.*

Moderator: *Ja?*

Claudio: *Ein gemeinsames, also ein drittes Feld.*

Moderator: *Ja?*

Claudio: *Wenn dann alle damit einverstanden sind, dann würde es keine Konflikte mehr geben und auch nicht mehr solche Sachen (BM: Demonstration), wie Strassen blockieren, Häuser vollsprayen, oder irgendwie, wie vor fünf Jahren, als eine Gruppe Leute Raketen auf ein Haus gefeuert hat.*

(D_HE2_27.11.19_6.Klasse, Pos. 154–160)

Claudio geht grundsätzlich von Meinungspluralität aus, welche sich aus seiner Sicht auch systemisch bedingt zeigt, da bei Abstimmungen jeder und jede entscheiden müsse, ob sie oder er die entsprechende Vorlage annehmen oder ablehnen wolle. Er schlägt vor, dass sich die Menschen im Streitfall an ein Gericht wenden sollen, welches dann auf eine «gemeinsame» Meinung hinzuwirken hätte, welche alle akzeptieren könnten. Konkret äussert er damit die Idee, dass vor Gericht ein Kompromiss gefunden werden könnte (ein «drittes Feld», jenseits von ja und nein). Claudio argumentiert, dass Kompromisse die Voraussetzung bilden, damit Streitigkeiten befriedet und Gewalt wie auch Sachbeschädigung ausgeschlossen würden.

Ähnlich wie bei der vorangehend analysierten Gruppe, zeigt sich auch hier eine Autoritätszentrierung, insofern Konflikte in einer Herrschaftshierarchie obrigkeitlich moderiert und gelöst werden. Wie in Abschnitt 5.3.1.2 ausgeführt und damit im Anschluss an Laski und Matter, tritt der Staat hierbei als letzte Instanz bei Streitigkeiten und divergierenden Interessen auf. Laski und Matter

kritisieren, dass diese Denkfigur einzig auf einem formaljuristischen Souveränitätsbegriff fusst (Matter, 2012, S. 223). Fraenkel kritisiert wiederum diese Argumentation als souveränitätsfeindliches Denken und führt seinerseits an, dass der Prozess der staatlichen Willensbildung nur dann sinnvoll stattfinden könne, wenn Verfahrens- und materiellrechtliche Normen unverbrüchlich eingehalten würden (Fraenkel, 1974, S. 220). Damit verweist Fraenkel auf die institutionelle Dimension der Politik, welche von der materialistischen Staatstheorie als Ausbeutungsverhältnis kritisiert (siehe Abschnitt 5.3.1.3) und von Soziologen wie Weber und Popitz als Herrschaft im Sinne verstetigter Macht beschrieben wird (siehe Abschnitt 5.3.1.4). Claudios mentales Modell ist jedoch weitgehend bar von derlei institutionellen Vorstellungen, dafür massgeblich inspiriert durch lebensweltliche Erfahrungen, was im weiteren Diskussionsverlauf deutlich hervortritt:

Moderator: Was meint ihr, Fabio und Dario, zur Idee von Claudio? Überzeugt euch das? Seht ihr das anders?

Dario: Ich finde, es gibt kein Recht darauf die Stadt zu versprayen oder zu schädigen.

Fabio: Vor allem finde ich, dass sie nicht auf Privatgrundstücke sprayen sollen oder nur dort, wo es erlaubt ist.

Moderator: Und was haltet ihr von Claudios Idee, dass Richter Konflikte regeln? So hast du es gemeint, oder Claudio?

Claudio: Dass man zum Richter geht und dann eine gemeinsame Lösung findet.

Moderator: Was haltet ihr davon?

Fabio: Ich finde es gut, weil es sonst Schlägereien gibt.

(D_HE2_27.11.19_6.Klasse, Pos. 161–167)

Der Moderator bittet um eine Evaluation des mentalen Modells von Claudio, worauf Dario und Fabio den Aspekt des Sprayens herausgreifen und Fabio zustimmend argumentiert, dass das Recht zu gelten habe und dieses den Privatbesitz schützen müsse. Kognitiv strukturierend fokussiert der Moderator auf die zentrale Idee von Claudio, der zufolge Richter Konflikte zu regeln hätten. Claudio bringt die Idee nochmals auf den Punkt, indem er ausführt, man gehe zum Richter, um dann eine gemeinsame Lösung zu finden. Fabio merkt an, er fände das eine gute Idee, weil durch dieses Vorgehen «Schlägereien» präventiv verhindert würden.

Die Verwendung des Begriffs «Schlägereien» oder auch die von Claudio geäusserte Beschreibung der Einzelnen, welche gemeinsam zum Richter gehen sollten, um dort einen Kompromiss zu finden, gemahnen an schulspezifische

Formen der Konfliktregulierung, welche weithin als Streitschlichter- oder Konfliktlotsenmodelle bekannt sind. Das Prinzip dieser Modelle lautet nach Gratzter, dass wenn zwei sich streiten, ein Dritter schlichte, wobei dieser Dritte ebenfalls ein Schüler oder eine Schülerin sei (Gratzter, 2014, S. 170). Gratzter führt entsprechend aus:

«Konfliktlotsen sind keine Besserwisser oder Befehlsgeber, keine «Oberlehrer» oder «Pausencowboys», keine Richter oder Minipsychologen, keine «Spitzel». Konfliktlotsen sind aber – nach Ausbildung – sehr wohl allparteiliche Helfer, ergebnistolerant, manchmal auch unsicher. Sie sind aktive zuhörende Vermittler, Schlichter, Schiedsrichter, «Brückenbauer», auch Mutmacher, «Türöffner», engagiert und distanziert und gerecht» (Gratzter, 2014, S. 170).

Kennzeichnend für die an Schulen weitverbreiteten Modelle der Streitschlichtung ist die Idee, dass sich streitende Schülerinnen und Schüler freiwillig an Streitschlichter wenden (Keller, 2010, S. 42), wobei die Konfliktbearbeitung darauf ausgerichtet ist, eine integrative Konfliktlösung zu finden, welche unterschiedliche Interessen optimal berücksichtigt und nach allseits akzeptierten Kompromissen sucht (Jefferys-Duden, 2002, S. 85). Streitschlichtermodelle, zu denen auch das in Grundschulen oft praktizierte Modell der Friedensstreppe zählt, verfolgen überdies präventive Zielsetzungen. Mit dem Buchtitel *«Komm, wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern»* (Zwenger-Balink, 2004) werden die Kernanliegen dieser Modelle auf den Punkt gebracht. Hagedorn beschreibt den Ablauf einer Konfliktlösung praxisorientiert wie folgt:

«Ist es einem Konfliktlotsen gelungen, bei beiden Streitenden Stress abzubauen, kann er nicht erwarten, dass sie sofort zu einer direkten Verhandlung fähig sind. Er stellt vorerst eine Überbrückungsleitung her. Beide Streitende werden aufgefordert, nacheinander zum Konfliktlotsen zu sprechen. Er nimmt die Probleme an, vergewissert sich, dass er die Beteiligten richtig versteht, übersetzt ihre Beiträge zumutbar, fasst das Hauptproblem zusammen und erhellt die Beweggründe der Beteiligten. Schrittweise bahnt er die direkten Verhandlungen wieder an. Er vergewissert sich, dass sich eine Verständigung entwickelt, indem er den einen Beitrag vom anderen Verhandlungspartner spiegeln (sinngemäss wiederholen) lässt. Im Verlauf der indirekten Verhandlung muss der Eisberg erhellt werden. Der Konfliktlotse hilft durch seine Beobachtungen und vergewissernden Vermutungen unter die Wasseroberfläche zu gucken. Die Streitenden erkennen unausgesprochene Teile der gestörten Verständigung» (Hagedorn, 2002, S. 9)

Im- oder explizit basieren bzw. beziehen sich Streitschlichtermodelle auf Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns, in welchem dieser – gemäss Hetzel – die Verdinglichungskritik der älteren kritischen Theorie in eine Kritik

der Verständigungsverhältnisse transformiert (Hetzl, 2001, S. 249). Entsprechend führt Habermas aus, dass sich die kommunikative Vernunft auf eine symbolisch strukturierte Lebenswelt erstreckt, die sich in den Interpretationsleistungen ihrer Angehörigen konstituiert und über kommunikatives Handeln reproduziert, woraus er folgert:

«So findet die kommunikative Vernunft nicht einfach den Bestand eines Subjekts oder Systems vor, sondern hat Teil an der Strukturierung dessen, was erhalten werden soll. Die utopische Perspektive von Versöhnung und Freiheit ist in den Bedingungen einer kommunikativen Vergesellschaftung der Individuen angelegt, sie ist in den sprachlichen Reproduktionsmechanismen der Gattung schon eingebaut» (Habermas, 1995, S. 533)

Die Idee dieser utopischen Perspektiven von Freiheit und Versöhnung werden vermittels pädagogisch intendierter Streitschlichtermodelle in den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern als Verständigungsverhältnisse im Rahmen des sozialen Lernens eingebracht und teils institutionalisiert. Geradezu offensichtlich rekurriert Claudio auf die zentralen Begründungen und Zielsetzungen solcher Streitschlichtermodelle, wenn er seine Vorstellungen der politischen Konfliktregulierung versprachlicht:

Claudio: *Meistens gibt es ja zwei Kästchen, wo man eines, aber nicht beide ankreuzen kann. Jeder der damit einen Konflikt hat, soll zum Gericht gehen können. Dort können sie dann eine gemeinsame Meinung finden, so dass alle einverstanden sind.*

(D_HE2_27.11.19_6.Klasse, Pos. 154)

Das Gericht stellt, ähnlich wie ein Konfliktlotse, eine Überbrückungsleitung her und sucht mit den Streitenden nach einer *«gemeinsamen Meinung»*. Claudio geht folglich von Konflikten, hervorgerufen durch Meinungspluralität, aus, wobei es die unterschiedlichen Meinungen gegenüber einer politischen Autorität zu äussern gilt, welche dann wiederum in der Verantwortung steht für Kompromisse und Eintracht zu sorgen.

In eine sehr ähnliche Richtung gehen die Herrschaftsvorstellungen der Gruppen C_HE4 und C_HE1. So äussert etwa auch Micaela ein Herrschaftskonzept, welches als autoritätszentrierter Pluralismus beschrieben werden kann:

Micaela: *Bundesräte sind... also in anderen Ländern, da gibt es ja Könige oder Präsidenten, wie etwa in den USA. Hier bei uns in der Schweiz, da haben wir die sieben Bundesräte.*

Moderator: *Und was machen die?*

Micaela: *Die stimmen halt ab (lacht).*

(...)

Moderator: *Worüber stimmen die ab?*

Micaela: *Zum Beispiel, wenn jetzt die Abstimmung gefallen ist, ob sie das noch immer für eine gute Idee halten oder so.*

(C_HE4_22.11.19_5.Klasse, Pos. 51–59)

In der Gruppe C_HE1 findet sich ebenfalls die Kombination bestehend aus dem partizipativen Moment der Abstimmung und der Vetomacht der politischen Autorität. Abdullah bringt dies wie folgt auf den Punkt:

Abdullah: *Ja, zunächst wird abgestimmt, aber danach darf der Präsident oder die sieben Bundesräte entscheiden. Manchmal sagen sie ja, aber manchmal müssen sie auch nein sagen.*

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 137)

Im Vergleich der Diskussionssequenzen unterschiedlicher Gruppen lässt sich ein Herrschaftskonzept rekonstruieren, das Herrschaft in einem allgemeinen Sinn als dauerhaft angelegtes Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Herrschenden und Beherrschten begreift. Unten sind dabei die vielen, welche durchaus unterschiedlicher Meinung sein können. Diese unterschiedlichen Meinungen und die daraus resultierenden Konflikte gilt es gegenüber Autoritäten zu artikulieren, wobei die Autoritäten die Verantwortung tragen für Ausgleich, für Kompromisse und Gerechtigkeit (bis hin zu Eintracht und Harmonie) zu sorgen. Lebensweltliche Autoritäten wie Streitschlichter und Konfliktlotsen, aber auch Lehrpersonen und Eltern scheinen diese Deutung massgeblich zu prägen und stehen Modell für die Deutung politischer Autoritäten, welche von Schülerinnen und Schülern hierarchisch über den lebensweltlichen Autoritäten situiert werden.

Politische Autoritäten werden aber nicht nur in einer Herrschaftshierarchie den lebensweltlich vertrauten Autoritäten übergeordnet, sondern sie erscheinen gleichsam «ferner» als letztere. So beschreiben Schülerinnen und Schüler diese politischen Autoritäten kaum je detailliert, sondern konzipieren sie in Analogie zu den ihnen persönlich bekannten Autoritäten, mit dem Unterschied, dass sie politischen Autoritäten wie Bundesräte, Präsidenten und Könige pauschal und in dieser Reihenfolge als zunehmend mächtiger verstehen.

Es ist ein zentrales Verdienst von Max Weber, dass er in seiner Herrschaftsanalyse nach der Legitimität von Herrschaft und damit nach den Gehorsamsmotiven der Beherrschten fragt (siehe Abschnitt [5.3.1.4](#)) – für die Schülerinnen und

Schüler in den untersuchten Gruppendiskussionen steht Gehorsam jedoch weitgehend ausser Frage. Sie denken über Herrschaft ausgehend von den Herrschenden nach, was Dana in der Gruppendiskussion C_HE3 treffend auf den Punkt bringt, wenn sie aufgefordert wird, die Unterschiede von Königen und Bundesräten zu erläutern:

Dana: Und er chillt sein Leben. (alle lachen) Die Bundesräte müssen halt #viel tun mit den Menschen, welche ja, oder nein sagen. Der König chillt einfach auf seinem Königsstuhl (Kinder lachen)

Rana: #Arbeiten

(C_HE3_08.11.19_5. Klasse, Pos. 133–134)

Auch hier zeigt sich erneut die Denkfigur, dass sich die Herrschenden den Vielen mit ihren unterschiedlichen Meinungen gegenübersehen. Das hier geäußerte Herrschaftskonzept ist massgeblich durch eine starke Top-down-Orientierung gekennzeichnet und dennoch ist es nicht frei von Bottom-up-Vorstellungen, insofern vorausgesetzt wird, dass eine politische Autorität wie der Bundesrat – im Gegensatz zum Monarchen – in irgendeiner Form die Meinungen und Bedürfnisse der Menschen berücksichtigen müsse.

Doch warum müssen Bundesräte dies tun? Vorstellungen zu diesem responsiven Element in den Herrschaftsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler werden im nachfolgenden Kapitel rekonstruiert.

5.3.2.3 «Es braucht jemand, der nicht nur für sich, sondern für alle schaut» – tugendhafte Herrschaft als Kennzeichen guter politischer Ordnung

Warum müssen Bundesräte oder allgemeiner, warum müssen politische Autoritäten in ihren Entscheidungen die Meinungen und Interessen der breiten Bevölkerung berücksichtigen? Was unterscheidet gute von schlechten politischen Ordnungen?

Bezüglich dieser einleitenden Fragestellungen lassen sich in der Gruppendiskussion D_HE3 einschlägige Argumentationslinien rekonstruieren. So diskutiert die Gruppe zunächst intensiv über Umweltschutzthemen im Zusammenhang mit der Luftfahrt, kommt dabei auf Abstimmungen als Möglichkeit der politischen Partizipation zu sprechen, wobei Ella bemerkt, es sei wichtig, sich jede Stimme anzuhören (siehe Abschnitt 5.2.2.3). Der Moderator erkundigt sich bei Ella, wer sich diese Meinungen anhören müsse, worauf sie entgegnet, dass sei insbesondere

die Aufgabe derjenigen, welche diese Ideen und Meinungen «umsetzen» würden. Der Moderator nimmt diese Aussage auf, um die entsprechende Impulskarte adaptiert und paraphrasierend einzusetzen:

Moderator: *Die Leute, welche das umsetzen. Sara hat eine Idee, wer das umsetzen könnte. Sie hat nämlich dieses prächtige, grosse Haus gesehen und denkt: „Da wohnt ein König oder eine Königin drin.“*

Ella: *Ich denke, das ist das Bundeshaus.*

Moderator: *Ich denke auch. Hat's dort ein König oder eine Königin drin? (Kinder verneinen) Nicht? Wer ist dort drin?*

Jasmine: *#Der Präsident (lacht).*

Ella: *#Der Präsident (lacht). Aber wenn es etwa um die Flugzeuge geht, dann hat nicht nur der Präsident oder die Präsidentin etwas zu sagen, sondern auch die Leute, welche mit den Flugzeugen arbeiten. Und die Meinung von denen, welche die Flugzeuge bauen, ist auch wichtig.*

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 118–122)

Ella entgegnet, es handle sich wohl um das Bundeshaus. Die Gruppe verneint geschlossen, dass dort ein König residiere. Auf Nachfrage legt Jasmine lachend dar, dass sich im Bundeshaus der Präsident befinde. Im Unterschied zu anderen Gruppendiskussionen schliesst sie vom Begriff «*Bundeshaus*» nicht auf den Begriff «*Bundesrat*».

Gleichzeitig wie Jasmine gibt auch Ella an, dass im Bundeshaus der Präsident anzutreffen sei. Ella führt weiter aus, dass dieser im Zusammenhang mit der Fliegerei nicht allein etwas zu sagen hätte, da auch die Meinungen der Beschäftigten in der Flugzeugbranche wichtig seien. Sie artikuliert damit vage die Idee, dass der Präsident als Entscheidungsträger in ein Entscheidungssystem eingebunden ist und er Meinungen von Betroffenen zu berücksichtigen hätte.

In der Folge versucht der Moderator diese Aussage zu problematisieren, indem er die Impulskarte erneut aufgreift und diese dahingehend zuspitzt, dass ein König all die unterschiedlichen Meinungen nicht berücksichtigen müsse und daher rascher ein allgemeines Flugverbot aussprechen könne:

Moderator: *Es gibt ganz viele Sichten und Meinungen zu dieser Flugzeugsache. Sara sagt: „Das geht alles viel zu langsam, wenn man auf alle hören muss. Ich bin froh haben wir einen König, der kann einfach entscheiden, jetzt wird nicht mehr geflogen.“*

Jasmine: *Ich finde das nicht wirklich vorteilhaft, wenn nur eine Person entscheidet. Diese hat wirklich nur eine Ansicht. Wie zum Beispiel Donald Trump, der reist sehr*

viel herum und ist auch sehr reich. Aber so wie ich es mitbekommen habe, ist er jetzt wieder am Provozieren oder so. Das habe ich vorhin gemeint, als ich gesagt habe, die Leute würden vor allem an sich selber denken. Mit dem Geld, welches er fürs Reisen ausgibt, könnte er der Armut entgegentreten und wirklich etwas Gutes für die Welt tun. Er investiert es aber, um sich den Rest der Welt anzusehen. Dabei hat die doch eigentlich gar nichts mit seinem Reich zu tun.

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 123–124)

Jasmine spricht sich entschieden dagegen aus, dass Entscheidungen durch eine einzelne Person gefällt werden, da diese Person lediglich ihre Sicht der Dinge in den Entscheidungsprozess einbringen könne. Als Begründung für ihre Haltung führt sie das negative Beispiel des US-Präsidenten Donald Trump an. Dieser sei reich, reise viel herum und würde erneut nur *«provozieren»*. Sie verweist erklärend auf eine frühere Diskussionssequenz, in der sie bereits dargelegt habe, dass reiche Leute hauptsächlich ihre eigenen Interessen berücksichtigen würden und sie kommt dann wieder auf Donald Trump zu sprechen. Dieser würde sein Geld aus egoistischen Gründen für seine Reisen ausgeben, dabei könnte er doch damit etwas *«Gutes für die Welt»* tun und etwa Armut lindern. Jasmine schliesst ihre Argumentation mit der Bemerkung, dass sie Donald Trumps weltweite Reisetätigkeit ohnehin nicht nachvollziehen könne, da er dabei Gebiete der Erde bereise, welche ja nichts mit seinem *«Reich»* zu tun hätten.

In den Nomoi, einem der zentralen Werke Platons zur Politik, findet sich der Gedanke, dass in jedem und jeder von uns ein grosser Krieg gegen uns selbst stattfindet (Schweidler, 2014, S. 24). Diesen Gedanken nimmt Platon auch in der Politeia auf, wenn er fordert, dass die Herrschenden das Recht zu herrschen durch einen Sieg über sich selbst erringen müssten, und ausgehend hiervon entwirft Platon seinen idealen Staat im Urbild der gerechten Seele (Schweidler, 2014), d. h. entlang einer strengen hierarchischen Ordnung, in der der Vernünftige über den Krieger und den Arbeiter herrscht (Zehnpfennig, 2018, S. 22–27). Bei Platon präsentiert sich Gerechtigkeit in erster Linie als Selbstbegrenzung, d. h. als Herrschaft über das eigene Leben und so legt er in der Gorgias dar, es sei besser – im Sinne von nützlicher – Unrecht zu erleiden als Unrecht zu tun (Schweidler, 2014, S. 22). Argumentativ führt Platon aus, wer gerecht sei, sei vernünftig, berechenbar und für andere verstehbar (ebd.). Gerechtigkeit bezeichnet bei Platon eine persönliche Tugend, was dazu führt, dass die Beantwortung der Frage der Legitimität des Staates von der Seele des Herrschenden abhängt (ebd. 25). Dieser Ansatz ist richtungsweisend für die gesamte antike Staatstheorie und wird von Schweidler entsprechend auf den Punkt gebracht:

«Machen wir uns zunächst noch einmal die legitimationstheoretische Bedeutung des platonischen Gedankens klar: Die Scheidelinie zwischen dem guten und dem schlechten Staat wird nach Platon durch die Scheidelinie zwischen dem guten und dem schlechten Herrscher definiert» (Schweidler, 2014, S. 26).

Letztere Scheidelinie werde wiederum, so Schweidler, durch die Grundhaltung des Regierenden gezogen, welche es dem guten Herrscher erlaube, nicht auf das zu sehen, was ihm selbst zuträglich sei (ebd.). In den Ausführungen von Jasmine erscheint Donald Trump beinahe schon idealtypisch als schlechter Herrscher nach Platon. Trumps Reisen als US-Präsident werden von Jasmine eher als private Ferienreisen beschrieben und indem sie die Idee ins Spiel bringt, Trump solle mit seinem Reichtum besser die Armut lindern, unterscheidet sie auch nicht zwischen privaten und öffentlichen Mitteln. Damit beschreibt sie Trump in hybrider Weise als Präsidenten und König zugleich und insgesamt als rücksichtslosen Alleinherrscher ohne Tugend, d. h. er ist unberechenbar, für andere nicht verstehbar und einzig auf seinen eigenen Vorteil bedacht. Cloé pflichtet Jasmine bei und führt ihrerseits aus:

Cloé: Ja, ich denke das gleiche wie Jasmine und habe auch gehört, dass er einen Krieg gestartet hat gegen ein anderes Land. Warum können er und der Präsident von diesem anderen Land nicht einfach zusammen sprechen? Stattdessen müssen die Leute von diesem Land leiden, sogar sterben und flüchten. Dabei ist das doch eigentlich gar nicht ihr Problem. Warum muss er sie da reinziehen und ihr Leben kaputt machen.

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 125)

Ob Regierende auf Eigennutz aus sind oder das Allgemeinwohl verfolgen ist nicht nur bei Platon, sondern auch bei Aristoteles das entscheidende Kriterium, um zwischen einer guten und einer schlechten Regierung zu unterscheiden, nur setzt er – im Unterschied zu Platon – nicht bei der Seele des Herrschenden an, sondern bei der Verfassung und dem Recht, welche den Entscheidungen der Herrschenden das Mass vorgeben (Schweidler, 2014, S. 40–41). Trotz dieser Differenz stimmen Platon und Aristoteles in der Einschätzung überein, dass von Natur aus das Bessere über das Schlechtere herrschen solle. Da diesem Verständnis zufolge manche Menschen nicht zur Herrschaft über sich selbst fähig sind, präsentiert sich ein Staat aus dieser Perspektive – im Gegensatz zu einem liberal demokratischen Verständnis – bestehend aus Ungleichen. Hieraus folgern die antiken Staatstheoretiker, dass die Besseren über die Schlechteren regieren müssen (Zehnpfennig, 2016, S. 33). Mit der Frage nach dem guten Herrscher wird, so Schweidler, die Grenzen der antiken Staatstheorie markiert (Schweidler, 2014, S. 25).

Dieser gute Herrscher, verstanden als tugendhafter und dem Gemeinwohl verpflichteter Herrscher, markiert gleichsam die Grenzen des hier rekonstruierten Herrschaftskonzepts der Gruppe D_HE3, welche in Donald Trump den Archetyp des schlechten Herrschers ausmacht.

Die Schülerinnen beziehen sich in der dargestellten Diskussionssequenz auf die Tötung des iranischen Offiziers Quasem Soleimani, welcher am 3. Januar 2020 auf Befehl des US-Präsidenten Donald Trump durch einen gezielten Raketenangriff am Flughafen Bagdad ums Leben kam. Die historische, politische und auch geographische Einordnung dieses medial breit dargestellten Ereignisses vermögen die Schülerinnen nicht zu leisten. Stattdessen gemahnen ihre Wortwahl und Beschreibungen an Streitigkeiten auf dem Pausenhof und an dazu passende moralische Ermahnungen. So ist die Rede davon, dass Donald Trump provoziere und einen «*Krieg gestartet habe*», worauf Cloé anfügt, sie könne nicht verstehen, warum sich die beiden streitenden Präsidenten nicht einfach aussprechen würden und stattdessen Unheil über die Menschen brächten.

Anschliessend gibt Jasmine zu bedenken, dass bereits bei der Präsidentenwahl darauf zu achten sei, welche Ziele ein Kandidat oder eine Kandidatin verfolge:

Jasmine: *Vielleicht sollte man bereits bei der Präsidentenwahl darauf achten, welche Ziele einer Person verfolgt. Zur Auswahl standen ja Donald Trump, eine Frau und ich glaube sogar noch weitere Leute. Ich hätte Donald Trump definitiv nicht gewählt. Man sehe sich schon nur an, was der alles angerichtet hat. Jetzt will er zusammen mit seiner Tochter auch noch in die Schweiz kommen. Das habe ich gehört und ich bin mir nicht sicher, ob ich das gutheissen soll.*

Moderator: *Was denken die anderen darüber? Warum kommt er überhaupt in die Schweiz?*

Jasmine: *Das weiss ich nicht.*

Ella: *Ich glaube, er will mit unserem Präsidenten oder unserer Präsidentin reden und vielleicht Verträge abmachen. Aber das mit der Bombe, das finde ich sehr dumm. Er hat nicht gut nachgedacht, allein entschieden und nicht überlegt, wem er damit schadet. Ich denke, er hat so gehandelt, weil er ja nicht selbst die Bombe abwerfen muss. Das sind dann andere, welche auf ihn hören müssen.*

Moderator: *Diese müssen seine Befehle ausführen, verstehe ich dich richtig?*

Ella: *Ja, weil er ja der Präsident ist. Ich finde es einfach nicht gut, dass er sich nichts dabei überlegt hat. Vielleicht hat er sich etwas überlegt, aber davon merkt man nichts.*

(D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 132–137)

Trump habe sich beim Raketenangriff auf Soleimani nichts überlegt, meint Ella. Sie kritisiert Trumps Herrschaft als irrational und knüpft damit an eine Argumentationslinie an, welche sich von Platon und Aristoteles über Hobbes und Kant bis in die gegenwärtige Staatsphilosophie nachverfolgen lässt (Schweidler, 2014, S. 29–30). Der durchgängige Topos lautet dabei, dass politische Entscheide von der Vernunft diktiert werden und folglich Befehle aus der Vernunft hervorgehen müssen. Die damit verbundene Frage nach der Unterscheidung der guten von der schlechten politischen Ordnung zieht sich folglich wie ein roter Faden durch die Staatstheorie (ebd.). Im Verlauf der Neuzeit – wie am Beispiel von Hobbes ausgeführt (siehe Abschnitt 5.3.1.1) – erfährt diese Frage aber eine grundsätzliche Neuausrichtung, insofern die Frage nach dem guten Herrscher, durch die Frage nach gelingender Herrschaftskontrolle abgelöst wird (Schweidler, 2014, S. 30).

So gelingt Herrschaftskontrolle aus pluralistischer Perspektive etwa dadurch, dass die Realisierung des Gemeinwohls in einem institutionellen Gefüge kompetitiv ausgehandelt wird (siehe Abschnitt 5.3.1.2). Aus materialistischer Perspektive wird sie kritisiert, wie etwa bei Marx, der Herrschaft als institutionalisierte, pathologische Ausdrucksform der bürgerlichen Gesellschaft versteht, oder bei Gramsci, der sie als System von Institutionen, Normen und Denkweisen beschreibt, welches vom Parlamentarismus, den Parteien und Interessenverbänden geschaffen werde (siehe Abschnitt 5.3.1.3). Max Weber wiederum fasst Macht zunächst als gestaltlos auf und unterscheidet dann von ihr die Herrschaft, welche aus seiner Sicht durch Institutionalisierungsprozesse in Form und Gestalt gebracht wird. Diesen Gedanken verfolgt auch Popitz, welcher von der fortschreitenden Entpersonalisierung der Machtverhältnisse spricht und mit Hilfe eines Stufenmodells beschreibt, wie Macht einen zunehmend überpersonalen Charakter aufweist, wie sie sich mit Funktionen und Stellungen verbindet, wie sie formalisiert wird, wie sie sich immer stärker an Regeln und Verfahrensweisen orientiert, wie sie sich in soziale Gefüge einschreibt und sich so allmählich zu staatlicher Herrschaft verdichtet (siehe Abschnitt 5.3.1.4).

Diese vielschichtigen und kontrovers diskutierten, institutionellen Dimensionen von Herrschaft scheinen in der hier dargestellten Diskussion der Gruppe D_HE3 nicht auf. Zwar wendet sich die Gruppe D_HE3 dezidiert gegen die Idee des alleinherrschenden Königs, die politische Herrschaftskontrolle des Präsidenten, modelliert sie aber ausschliesslich über dessen Tugendhaftigkeit, womit deutlich wird, dass die Gruppe letztlich mit einem personalen und nicht mit einem institutionellen Modell von rationaler Herrschaft und Gerechtigkeit argumentiert.

Dieses Muster findet sich in allen untersuchten Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie wieder. In dieser vergleichenden Perspektive lässt sich rekonstruieren, dass Schülerinnen und Schüler lückenhaftes Wissen und fehlende

Erfahrungen bezüglich herrschaftsermöglichender und begrenzender Institutionen sinnhaft ergänzen, indem sie ihre Vorstellungen zur Responsivität von Herrschaft mit Ideen tugendhafter und am Gemeinwohl orientierter, politischer Autoritäten modellieren.

Dieses mentale Modell findet sich überdies gehäuft in den Diskussionssequenzen, welche durch den Moderierenden mit der Frage eingeleitet werden, was gute Politik kennzeichne oder in Sequenzen, welche vom Moderator in einem bilanzierenden Sinn mit der Aufforderung eingeleitet werden, in knappen Worten zu definieren, was unter Politik verstanden werden könnte. Geradezu exemplarisch zeigt sich dieses mentale Modell in der Gruppendiskussion A_HE6:

Moderator: Demir fragt sich: „Was ist eigentlich gute Politik?“

Andrea: Jemand, der für alle und nicht nur für sich schaut. Alle sollten wissen, dass sie raus und ins Schwimmbad gehen dürfen.

Adriano: Ja

Joris: Dass man überhaupt ins Land einreisen darf.

Andrea: Genau. Es geht auch darum, dass man nicht einfach nur Geld nimmt und darauf achtet selbst der Reichste zu sein, der alles machen kann und dem alle anderen egal sind.

Francis: Ich finde das auch.

Adriano: Ich auch.

Moderator: Das würdet ihr als gute Politik beschreiben?

Joris: Ja, wenn eigentlich jeder/

Francis: /Wenn sie fair ist.

Moderator: Fair zu wem?

Francis u. Joris: Zu allen.

Francis: Zu allen, welche in/

Joris: welche auf der Welt leben.

Francis: Ja, nicht gerade alle.

Joris: Wieso?

Francis: Zu Donald Trump wäre ich nicht so lieb. (lacht)

(A_HE6_13.11.19_5. Klasse, Pos. 167–183)

Andrea bringt das Modell des tugendhaften Herrschers als Kennzeichen guter politischer Ordnung auf den Punkt, indem sie die Gleichung – «Gute Politik = jemand, der für alle und nicht nur für sich schaut» – aufstellt. Adriano, Francis und Joris stimmen ihr zu und ergänzen, dass das Ziel von guter Politik darin bestehe Gerechtigkeit für alle herzustellen.

In einer nachfolgenden Sequenz greift die Gruppe das Modell der tugendhaften Herrschaft erneut auf. Die Gruppe wird vom Moderator in rekapitulierender und bilanzierender Absicht aufgefordert, die Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion zu nutzen, um einem fiktiven Schüler der 1. Klasse («Ersteler») zu erläutern, was Politik sei. Die Gruppe nimmt ihre Expertenrolle ernst, sie erscheint beim Zusammentragen verschiedener politischer Aspekte als kognitiv aktiviert, kommt alsbald auf die vertikale Herrschaftsdimension zu sprechen und schliesst mit der verdichteten Gleichung «Politik = Leute, die sich um die Gemeinde und die Schweiz kümmern und dafür sorgen, dass es allen gut geht»:

***Moderator:** Es kommt ein Ersteler daher und er fragt euch: „Ich habe ein komisches Wort gehört, „Politik.“ Was ist Politik? Politik ist...*

***Adriano:** Eine Wahl, bei der man abstimmen kann. Wählen gehen.*

***Andrea:** Jemand der für die Gemeinde schaut.*

***Adriano:** Ja*

***Francis:** Also so der Aufpasser.*

***Moderator:** Der Aufpasser?*

***Francis:** Der Chef*

***Joris:** Nein, nicht.*

***Moderator:** Was meinst du?*

***Joris:** So er macht/*

***Adriano:** /derjenige, welcher sagt, ob wir es machen oder nicht.*

***Moderator:** Derjenige, welcher sagt, wie etwas gemacht wird?*

***Adriano:** Ja*

***Joris:** Nein, so der/*

***Francis:** Der Chef*

***Joris:** Zuerst der Gemeindepräsident*

***Adriano:** Den meine ich ja.*

Francis: Ja, der Chef, aber doch nicht ganz.

Moderator: Das ist für dich Politik?

Adriano: Der Gemeindepräsident.

Francis: Politik ist/

Adriano: Politik sind Wahlen, Abstimmen

Francis: Politik ähm/

Adriano: Vieles – Demonstrationen, das gehört alles zur Politik.

Andrea: Es sind einige Leute, die schauen für die Gemeinde oder für die ganze Schweiz, dass es allen gut geht. Wenn beispielsweise ein Einkaufszentrum fehlt, dann sorgen sie dafür, dass eines gebaut wird. Oder auch Wohnungen.

Adriano: Sie schauen, dass niemand auf der Strasse lebt.

(A_HE6_13.11.19_5. Klasse, Pos. 184–209)

Ein autoritätszentriertes Muster, welches die Responsivität von Politik mittels tugendhafter Herrschaft und Gemeinwohlorientierung modelliert, findet sich auch in der Gruppe A_HE3. Die Frage nach den Kennzeichen guter Politik führt hier zunächst zu einem langen Schweigen, bevor Marc den Umweltschutz als Ziel einer gemeinwohlorientierten Politik exemplarisch nennt. Die Gruppe schweigt erneut, bis Priska auf das Bildmotiv «Demonstration» verweist und ausführt, dass gute Politik auf die Meinungs- und Interessenartikulation der Menschen zu reagieren habe und nach Lösungen suchen müsse:

Moderator: Markus fragt sich: «Was ist eigentlich gute Politik?» Was ist für euch gute Politik?

(Langes Schweigen)

Marc: Zur Umwelt schaut.

Moderator: Zur Umwelt schauen.

(Langes Schweigen)

Priska: Die Politik muss auch schauen, wenn die Leute das da, wie sagt man dem schon wieder?

Leo: Demonstrieren.

Priska: Ja, demonstrieren.

Moderator: Was soll die Politik dort machen?

Leo: *Die sollte dann vielleicht mal, wenn es/*

Priska: */dieses Thema/*

Leo: *Die sollen das Thema in die Hand nehmen und schauen, wie man es lösen könnte. Gibt es da irgendeine einfache/*

Priska: *Lösung*

Leo: *Genau, eine Lösung.*

(A_HE3_06.11.19_5. Klasse, Pos. 173–186)

Auch die rekapitulierend und bilanzierend ausgerichtete Schlussrunde der Gruppe A_HE3 erscheint geleitet durch ein autoritätszentriertes Modell einer tugendhaften und gemeinwohlorientierten Herrschaft, wobei die Politik als verantwortlich für Sicherheit und Ordnung beschrieben wird:

Moderator: *Ok, gut machen wir eine kurze Schlussrunde. Politik ist...*

Marc: *Politik schaut, dass die Welt sauber ist und die Umwelt nicht dreckig wird. Sie sorgt dafür, dass nicht so viel Öl produziert, welches nicht gut für die Umwelt ist. Sie sorgt auch dafür, dass man die Verbote beachtet.*

Priska: *Sie schaut, dass es den Leuten gut geht.*

Leo: *Wenn es keine Politik gäbe, dann wäre unsere Welt schon fast untergegangen.*

Priska: *Dann müssten wir auch nicht in die Schule.*

Moderator: *Warum meinst du untergegangen?*

Leo: *Dann gäbe es ja fast gar keine Verbote. Man könnte einfach machen, was man möchte, und das würde dann zu richtig grossen Problemen führen.*

(A_HE3_06.11.19_5. Klasse, Pos. 187–193)

Auch in der Gruppe C_HE1 findet sich ein Muster einer tugendhaften Herrschaft, welche auf die Meinungs- und Interessenartikulation der Menschen reagiert und ähnlich wie Streitschlichter integrale und gerechte Lösungen sucht:

Moderator: *Was ist für euch eine gute Politik?*

Janis: *Wenn sie nicht mehr demonstrieren.*

Loris: *Wenn sie fair zu allen in der Schweiz sind.*

Abdullah: *Ja, und es darf nicht sein, dass die reichen Menschen immer die besseren Sachen bekommen als die armen.*

Loris: Vielleicht müsste man etwas einführen, dass den Leuten, welche auf der Strasse leben, geholfen wird oder so.

(C_HE1_01.11.19_5.Klasse, Pos. 179–183)

Die bereits beschriebene, durch Tugend geleitete Responsivität der Politik und die Vorstellung, dass gute Politik von guten Menschen abhängt, kommt auch bei der Gruppe A_HE2 klar zum Ausdruck:

Moderator: Wir haben so viele Sachen zu Politik gehört. Demir hat auch zugehört und meint: «Ihr habt so viele Sachen genannt, mir schwirrt gerade etwas der Kopf. Könntet Ihr kurz zusammenfassen, was ist denn jetzt Politik? Was würdest du sagen, Sandra?

Sandra: Politik ist, wenn man jemandem hilft oder nicht mehr zu viel mit dem Auto fahren oder Veranstaltungen organisieren.

Moderator: Ok, Politik ist... Leander?

Leander: Zum Beispiel, dass die Vögel und Tiere besser leben können und streiken.

Moderator: Politik ist... Angela?

Angela: Für mich ist Politik, äh, Menschen, die verschiedenen Themen, für die Grünen ist Umwelt sehr wichtig und für die SVP halt, dass nicht mehr Ausländer in die Schweiz kommen und für die Grünliberalen, dass es der Welt gut geht und Ausländer auch in unser Land kommen können. Ja, halt die verschiedenen Themen, dass man sich mehr für die Welt einsetzt und die SVP halt mehr für die Schweiz und die Grünliberalen für die Umwelt und auch für Ausländer und dass es den Leuten gut geht. Und die Grünen eben grundsätzlich für die Welt und nicht nur für die Schweiz. Politik ist für mich, ja eben, so Menschen, welche sich für die Welt und die Schweiz einsetzen, also für die ganze Welt und sozusagen, dass etwas gemacht wird.

(A_HE2_06.11.19_5. Klasse, Pos. 159–164)

Während Sandra und Leander den Umweltschutz als Ziel einer gemeinwohlorientierten Politik exemplarisch benennen, skizziert Angela adäquat und in groben Zügen die Ausrichtung einzelner Parteien. Sie verweist damit vage auf den Pluralismus in Demokratien, definiert Politik aber auch anhand eines gemeinwohlorientierten, personalen und nicht institutionellen Modells, indem sie darlegt, dass Politik gewissermassen für die Menschen stehe, welche sich für die gesamte Welt einsetzen würden.

Richard Sennett betont, dass wir uns in der Gesellschaft wie auch im Privatleben Stabilität und Verständigung von Systemen erhofften, welche über die nötige Autorität verfügten, um uns diese Wohltaten verschaffen zu können (Sennett, 2012, S. 23–24). Weber zitierend führt er weiter aus, dass Menschen komplexen

und widersprüchlichen Machtverhältnissen Kohärenz und Ordnung abzurufen versuchten (ebd. S. 28) und Autorität folglich auf einem Prozess der Deutung von Macht basiere, wobei Sennett exemplarisch auf Kirchen, Mausoleen und Regierungsgebäude verweist, welche in der Öffentlichkeit in ihrer Funktion als Symbole der Herrschaftsordnung dieses Bedürfnis nach Autorität stillten (ebd. S. 24).

Ein Bedürfnis nach Autorität zeige sich aber nicht nur im öffentlichen Leben, so Sennett, es sei viel mehr als elementares Bedürfnis zu verstehen. So bräuchten Kinder Autorität, die sie anleite und ihnen Sicherheit gebe (ebd. S. 19). Erwachsene wiederum erfüllten einen massgeblichen Teil ihrer Erwachsenenrolle, indem sie Autoritäten seien, was einer Form der Anteilnahme an anderen gleichkomme (ebd.). Anknüpfend hieran formuliert Reichenbach, dass wir alle als Säuglinge und nicht als Erwachsene auf die Welt kämen und sich daher das Bedürfnis nach Autorität im Generationenverhältnis als anthropologische Konstante auffassen lasse, welche immer auch von den Rollenkomplementen des Leitens und Folgens, des Befehlens und Gehorchens geprägt werde (Reichenbach, 2011, S. 55).

Diesbezüglich merkt Arendt an, dass Autorität stets mit einem Anspruch auf Gehorsam auftrete, weswegen sie auch vermutet, es sei diesem Umstand geschuldet, dass Autorität gemeinhin als Form von Macht beschrieben und als Zwang einer besonderen Art gehalten werde (Arendt, 2000, S. 59). Gegen diese Auffassung von Autorität grenzt Arendt ihre Begriffsklärung in zweifacher Hinsicht ab. Einerseits schliesse Autorität den Gebrauch von jeglichem Zwang durch Gewalt aus, so Arendt, andererseits sei Autorität aber auch unvereinbar mit dem Modus des Argumentierens, da dieser Gleichheit voraussetze. Arendt legt entsprechend dar, dass Autorität immer durch Argumentation ausser Kraft gesetzt werde, wobei sie konkludierend ausführt:

«Der egalitären Ordnung des Überzeugens steht die autoritäre Ordnung gegenüber, die ihrem Wesen nach hierarchisch ist. Will man also Autorität überhaupt definieren, so würde es sich vor allem darum handeln, sie klar sowohl gegen Zwang durch Gewalt wie gegen Überzeugen durch Argumente abzugrenzen» (Arendt, 2000, S. 159–160).

Ähnlich wie Weber, welcher Autorität mit Legitimität gleichsetzt und entsprechend darlegt, dass Menschen den Herrschenden folgen, wenn sie deren Herrschaft als legitim anerkennen, weist Arendt darauf hin, dass die autoritäre Beziehung zwischen Befehlenden und Gehorchenden weder auf geteilter Vernunft noch auf der Macht der Befehlenden beruhe (ebd.). Geteilt werde vielmehr die Hierarchie, deren Legitimität – so Arendt – beide Parteien anerkennen würden und die den Befehlenden und Gehorchenden ihren Platz zuweise (ebd.).

Arendt gewinnt ihren Autoritätsbegriff ausgehend von ihrem Befund, es sei zu einer Begriffsverwirrung in der Moderne gekommen, welche einem allgemeinen Autoritätsverlust geschuldet sei, d. h. der Tatsache, dass in der modernen Welt kaum noch Gelegenheiten bestünden zu erfahren, was Autorität eigentlich sei (ebd.). An diesen Befund knüpft auch Reichenbach an und er führt entsprechend aus:

«In Zeiten, in denen alle wissen, dass man alles gemeinsam bereden sollte, vor allem problematische Entscheidungen, in denen die Moral der Partizipation und Mitentscheidung sich durchsetzen konnte, so dass sich die Alleinentscheidenden heute rechtfertigen müssen, scheinen personale Autoritäten und Autoritätsgläubigkeit überwunden zu sein» (Reichenbach, 2011, S. 29).

Die von Reichenbach hier diagnostizierte Norm einer anzustrebenden symmetrischen Kommunikation in Entscheidungsprozessen kennzeichnet als Ideal die rekonstruierten Herrschaftsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler und lässt sich in der Formulierung «Niemand darf allein bestimmen» auf den Punkt bringen. Dieses Ideal wird jedoch durch Differenzenerfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Generationenverhältnis herausgefordert, d. h. konkret durch die Erfahrung der Asymmetrie und Rollenkomplementarität in pädagogischen Beziehungen (Reichenbach, 2011, S. 35). Für Kohärenz in ihren Herrschaftskonzepten sorgen die befragten Schülerinnen und Schüler, indem sie die Spannung zwischen dem Ideal der Kommunikationssymmetrie und der Erfahrung der pädagogischen Asymmetrie mittels der Denkfigur der tugendhaft Herrschenden austarieren. Diese personale Komponente verleiht dem Herrschaftskonzept der Schülerinnen und Schüler eine Autoritätszentrierung, hierdurch wird den Herrschenden die Verantwortung übertragen, Konflikte zu regulieren, indem sie integrale, gemeinwohlorientierte Lösungen anbieten und durchsetzen. Geleitet durch die Idealvorstellung der symmetrischen Kommunikation sind diese Lösungen nicht einseitig und obrigkeitlich zu verkünden, sondern sie müssen – durchaus in einem pädagogischen Sinn – mit Betroffenen diskutiert werden, damit Lösungen nachvollziehbar erscheinen und hierdurch an Legitimität gewinnen.

Dieses hier rekonstruierte Modell leitet die Deutung von Herrschaft und Staatlichkeit, zu der die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Vorstellungserhebung der vorliegenden Studie angehalten sind. Als Modell eines Sinnbildes der Herrschaftslegitimation findet es sich aber auch in einer Studie wieder, welche politische Sinnbilder von Schülerinnen und Schülern einer dritten Klasse im Nachgang zur Corona-Pandemie rekonstruiert (Dängeli & Stadelmann, 2022). Im Rahmen dieser Studie benennen die Schülerinnen und Schüler zunächst

Aktivitäten, welche aus ihrer Sicht während der Pandemie gänzlich verboten oder nur eingeschränkt möglich waren, indem sie die entsprechenden Aktivitäten auf Wimmelbildern markieren. Im Plenum werden diese Aktivitäten alsdann zusammengetragen und von den Schülerinnen und Schülern kategorial geordnet. Weitere Ge- und Verbote des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden gesammelt und anschliessend erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe in abstrahierender Weise zu bestimmen, was «gute Verbote» auszeichne. Dabei führen sie an, gute Verbote hätten nachvollziehbar zu sein, sie müssten in einem interessenabwägenden Prozess ausformuliert werden und sich in ihrer Wirkung schlicht als «gerecht» erweisen (ebd. S. 222–223). Auch in dieser Studie lässt sich folglich ein mentales Modell rekonstruieren, in dem Autoritäten die Verantwortung für die Lösung von Problemen zugewiesen wird, wobei die Implementation der Verbote geleitet durch Prinzipien der Streitschlichtermodelle in einem pädagogischen Sinn zu erfolgen hat.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass Autorität für Schülerinnen und Schüler, frei nach Sennett, allgegenwärtig und normal ist. Entsprechend deuten die befragten Schülerinnen und Schüler der vorliegenden Studie demokratische Herrschaft zunächst in einem landläufigen Sinne als dauerhaft angelegtes Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Herrschenden und Beherrschten (Hartmann & Offe, 2011, S. 219), wobei sie das hierarchische Verhältnis in analoger Weise als pädagogisches Verhältnis modellieren. Entsprechend hängt die gute politische Ordnung von den tugendhaft Herrschenden ab, welche gewissermassen als pädagogisch Regierende auf die Bedürfnisse der Regierten achten, für integrale, gemeinwohlorientierte Problemlösungen sorgen und ihre Entscheidungen überdies erklärend legitimieren. Dieses Herrschaftskonzept ist nicht unmittelbar anschlussfähig an das Konzept der Demokratie als Regierungssystem, welches gesellschaftliche Konflikte in einem institutionellen Rahmen auffängt, entlang bestimmter Regeln reguliert und so partielle Interessen in allgemein verbindliche Gesetze überführt (Przeworski, 2020, S. 17). Es ist auch nicht anschlussfähig an die Idee, dass in der Demokratie Auseinandersetzungen zivilisiert und friedlich unter Gleichen in Freiheit ausgetragen werden, da im Zentrum des hier rekonstruierten Herrschaftskonzepts der Schülerinnen und Schüler eine zwar pädagogisch formulierte, jedoch weitgehend unhinterfragte Herrschaftshierarchie steht, welche kaum Raum für eine egalitäre Ordnung des Argumentierens lässt. Doch dieser egalitären Ordnung des Argumentierens, welche frei nach Arendt Autorität ausser Kraft setzt, bedürfen mündige Bürgerinnen und Bürger als kritische Demokraten. Wenn politische Bildung und Demokratiebildung nicht affirmativ, sondern kritisch verfahren will, um Bürgerinnen und Bürger darin zu unterstützen, die gegebene

(Herrschafts-)Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten (Kenner & Lange, 2022, S. 65), dann gilt es, das hier rekonstruierte Herrschaftskonzept der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich seiner Hierarchievorstellungen zu modifizieren und es überdies für eine Perspektive einer egalitären Ordnung des Überzeugens und Argumentierens zu öffnen (siehe Kapitel 6).

5.3.3 Fazit: Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu demokratischer Herrschaft

Schülerinnen und Schüler deuten Herrschaft primär in einer vertikalen Machtdimension, als dauerhaft angelegtes Über- und Unterordnungsverhältnis von Herrschenden und Beherrschten. An der Spitze der Herrschaftshierarchie stehen Bundesräte und Präsidenten, wobei die Schülerinnen und Schüler argumentieren, dass Bundesräte und Präsidenten zwar keine Monarchen seien, aber sie seien gewissermassen wie Monarchen. Diese Differenz begründen die Schülerinnen und Schüler, indem sie Monarchen als zumindest graduell mächtiger als Bundesräte und Präsidenten beschreiben. Könige verknüpfen sie überdies mit einem rein personalen Herrschaftsmodell, wohingegen sie Bundesräte und Präsidenten in der Pflicht sehen, für ihre Bürgerinnen und Bürger sorgen zu müssen. Sie beschreiben sie damit als in leitender Funktion in Entscheidungsprozessen stehend. Hierdurch deutet sich in den Herrschaftskonzepten der Schülerinnen und Schüler ein vager Ansatz eines prozeduralen Verständnisses des politischen Systems an.

Bundesräte und Präsidenten werden kaum näher beschrieben, sondern vielmehr als abstrakte Autoritäten an der Spitze von Herrschaftshierarchien verortet und mit der Pflicht der Konfliktregulierung bedacht. So setzen Schülerinnen und Schüler in der vorliegenden Studie Meinungspluralität in der Gesellschaft als gegeben voraus, wobei sie die geforderte politische Konfliktregulierung entlang der Prinzipien schulischer Streitschlichtermodelle idealiter beschreiben. Folglich umfasst das hier rekonstruierte Herrschaftskonzept grobe Vorstellungen von gesellschaftlicher Pluralität und es zeichnet sich überdies durch seine Autoritätszentrierung aus.

Im Kern weist es so eine konzeptuelle Spannung auf, da sich das Herrschaftskonzept zwar auf das Prinzip «Niemand darf allein entscheiden» bezieht, dies aber politischen Autoritäten zugesteht. Diese Spannung lässt sich präziser rekonstruieren, indem sie als Spannung zwischen dem normativen Anspruch symmetrischer Kommunikation bei Entscheidungen und der Erfahrung von Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen beschrieben wird.

Diesen Gegensatz überbrücken die befragten Schülerinnen und Schüler sinnhaft mit der Figur tugendhaft Herrschender, welche als Autoritäten zwar entscheiden, dabei aber – wenn auch nur vermeintlich – pädagogisch intendierter Kommunikationssymmetrie bei Entscheidungen verpflichtet bleiben.

Arendts analytische Klärung des Begriffs «Autorität» fusst auf ihrer strengen Unterscheidung der privaten von der öffentlichen Sphäre. Diese konzeptuelle Unterscheidung in ihrer politischen Philosophie wirkt im Angesicht moderner, bzw. spätmoderner Lebens- und Herrschaftsformen, welche durch Entgrenzung von Privatem und Öffentlichem gekennzeichnet sind, zu schematisch und damit in analytischer Hinsicht stumpf. Arendts Autoritätsverständnis erweist sich aber in der vorliegenden Rekonstruktion als scharfes Instrument, um die von Schülerinnen und Schülern in einem pädagogischen Sinn gedeutete Herrschaftshierarchie als spannungsvollen Kern ihrer Herrschaftskonzepte herauszuschälen. Arendts analytisch gewonnene Einsicht, dass Überzeugen und Argumentieren Autorität ausser Kraft setze, lässt sich als politikdidaktischer Ansatzpunkt verstehen, um normativ begründet auf eine Modifikation der Hierarchievorstellungen von Schülerinnen und Schülern hinzuwirken und ihre Herrschaftskonzepte für die Idee der Demokratie als öffentlich ausgetragener Streit um die Einrichtung der Welt zu öffnen (siehe Kapitel 6). Gerade wenn Hartmann und Offe zuzustimmen ist, dass sich Herrschaft im Zusammenhang mit spätmodernen Lebensformen zunehmend subjektiviere und als Notwendigkeit der Selbstdisziplinierung präsentiere, wodurch sich uneindeutige Hybridformen von Herrschaft mit spezifischen Kombinationen von Autonomie und Kontrolle ergäben (Hartmann & Offe, 2011, S. 221), eröffnet Arendts Insistieren auf Politik als ein Zwischen-den-Menschen im Modus des Argumentierens (Arendt, 1993, S. 11), eine demokratietheoretisch bedeutsame Perspektive der politischen Bildung, welche es erlaubt, den Fokus auf das herrschaftskritische Potential von Sinnbildern der Herrschaftslegitimation zu richten.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Didaktische Strukturierung

6

Geleitet durch den Forschungsprozess der didaktischen Rekonstruktion interessiert sich die vorliegende Dissertation für politische Schülerinnen- und Schülervorstellungen und fragt konkret danach, was sich Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse unter Politik vorstellen, inwiefern sie dabei politische Konflikte wahrnehmen und wie sie diese Konflikte deuten.

Diese Forschungsfragen sind im Sinnbild «Herrschaftslegitimation» verortet, welches Lange mit den Heuristiken «Interesse», «Konflikt», «Partizipation», «Staatlichkeit» sowie «Herrschaft» verbindet und das auf die Leitfrage hin ausgerichtet ist, wie partielle Interessen allgemeine Verbindlichkeit erlangen können (D. Lange, 2008, S. 436). Im Forschungsfokus stehen folglich Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu politischen Konflikten, zu Partizipation, zu Staatlichkeit und zu Herrschaft. Diese Vorstellungen werden im Rahmen der vorliegenden Dissertation – zusammen mit den jeweiligen fachlichen Klärungen – in den Kapiteln «Protest» (Abschnitt 5.1), «Wahlen und Abstimmungen» (Abschnitt 5.2) sowie «Demokratische Herrschaft und Staatlichkeit» (Abschnitt 5.3) rekonstruiert und dargestellt.

Mit Blick auf die didaktische Strukturierung als abschliessende Teilaufgabe der didaktischen Rekonstruktion gilt es zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit erklären, indem sie diese – gemäss dem fachdidaktischen Konzept des politischen Bewusstseins – durch Bildung mentaler Modelle sinnhaft deuten (Abschnitt 2.3). Folglich sind Schülerinnen- und Schülervorstellungen als subjektabhängig zu betrachten. Sie sind jedoch gleichsam als intersubjektiv zu bezeichnen, da sie in einem sozialen Kontext entstehen und dementsprechend in einem sozialkonstruktivistischen Sinn als geteilte Wirklichkeitsstrukturen verstanden werden können (Lutter, 2019,19).

In diesem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Schülerinnen- und Schülervorstellungen liegt begründet, warum vorliegende Dissertation nicht primär darauf abzielt, möglichst präzise und umfassend zu beschreiben, was sich die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler unter Politik vorstellt, sondern dass sie vielmehr zu rekonstruieren versucht, wie Schülerinnen und Schüler durch Sprachhandlungen in der Auseinandersetzung mit potenziell kognitiv aktivierenden Aufgaben gemeinsam Politik sowie politische Konflikte deuten und konzeptuell herstellen. Dadurch wird, frei nach Bohnsack, ein Wechsel der AnalyseEinstellung vollzogen, insofern nicht länger die Frage im Vordergrund steht, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ausmacht, sondern vielmehr die Frage, wie diese gesellschaftliche Realität in der Praxis des Handelns und Sprechens hergestellt wird (Bohnsack et al., 2013, S. 13–14).

Diese konstruktivistische AnalyseEinstellung und der damit verbundene, deziert fachdidaktische Blick auf Schülerinnen- und Schülervorstellungen lassen sich auch politiktheoretisch bzw. philosophisch stützen. So argumentiert Arendt, dass sich alles was Menschen tun, erkennen, erfahren oder wissen, nur dann als sinnvoll erweise, wenn darüber gesprochen werden könne (Arendt, 2020, S. 17). Entsprechend führt sie aus:

«Es mag Wahrheiten geben, die jenseits des Sprechenden liegen, und sie mögen für den Menschen, sofern er auch im Singular, d.h. ausserhalb des politischen Bereichs im weitesten Verstand, existiert, von grösstem Belang sein. Sofern wir im Plural existieren, und das heisst, sofern wir in dieser Welt leben, uns bewegen und handeln, hat nur das Sinn, worüber wir miteinander oder wohl auch mit uns selbst sprechen können, was im Sprechen einen Sinn ergibt» (Arendt, 2020, S. 17).

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass Politik bei Arendt auf der Tatsache der Pluralität der Menschen beruht, im Zwischen-den-Menschen entsteht und vom Zusammen- und Miteinander-Sein der Verschiedenen handelt (Arendt, 1993, S. 9–11).

Erst durch öffentliches Sprechen und Handeln werden Menschen zu politischen Lebewesen, so Oeferings Interpretation der politischen Philosophie Arendts, aus der er das didaktische Prinzip ableitet, demzufolge Inhalte der politischen Bildung – verstanden als gemeinsame Angelegenheiten von Lehrenden und Lernenden – in eine kritische Öffentlichkeit gemeinsamen Lernens zu heben und als kooperative *«Findekunst»* zu inszenieren seien (Oefering, 2020, S. 70). So wie sich das Politische nach Arendt nur in Anwesenheit einer Mitwelt realisiert (ebd. 63), realisieren sich Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Politik und politischen Konflikten auch nur im gemeinsamen Sprechen und Handeln.

Diesem Gedanken sieht sich die Wimmelbild-Methode als Erhebungsmethode vorliegender Untersuchung verpflichtet (Kapitel 3), wobei die hieraus resultierenden und in Kapitel 5 rekonstruierten, konzeptuellen Deutungen von Politik und politischen Konflikten im nachfolgenden Kapitel nochmals aufgenommen werden. Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse werden dabei zusammengefasst, d. h. sie werden verdichtet und abstrahiert. In dieser generalisierten Form bilden sie sowohl den Ausgangspunkt der normativen Zielklärung politischer Bildung als auch denjenigen der Formulierung didaktischer Leitlinien für den schulischen Unterricht. In dieser Form schliesst die didaktische Strukturierung die didaktische Rekonstruktion ab.

6.1 Generalisierte Erkenntnisse zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Politik und politischen Konflikten

Das wiederkehrende Vergleichen einschlägiger Sequenzen unterschiedlicher Gruppendiskussionen im Zuge der Rekonstruktion von Schülerinnen- und Schülervorstellungen wird, wie Kölbl betont, nicht durchgeführt, um idiosynkratische Strukturen aufzudecken, sondern es zielt auf eine Typisierung des Datenmaterials ab (Kölbl, 2004, S. 221). So beginnt die interpretative Arbeit beim Einzelfall, vergleicht diesen mit anderen Fällen und zieht fachliche Vergleichshorizonte hinzu, um empirisch fundierte, jedoch gleichsam generalisierte Erkenntnisse zu gewinnen. Bezüglich derlei Erkenntnisse lässt sich mit Blick auf das Politik- und Konfliktverständnis der in dieser Studie befragten Schülerinnen und Schüler festhalten, dass diese von einem unbestrittenen und grundsätzlichen Recht auf politischen Protest ausgehen und dabei die Protestform der Demonstration als kollektive Handlung deuten, welche auf Artikulation politischer Anliegen abzielt, Dissens in Form persuasiver Zeigehandlungen im öffentlichen Raum inszeniert und darauf aus ist, entscheidungsmächtige Instanzen zu beeinflussen. Demonstrationen werden somit als legitime und legale Möglichkeit der öffentlichen Formulierung von Widerspruch aufgefasst.

Wiederholt beschreiben die Schülerinnen und Schüler zerstörerisches Potenzial von Protesten, wobei sie hierfür exemplarisch auf Sachbeschädigungen und gewaltsame Ausschreitungen im Zusammenhang mit Demonstrationen verweisen und die Polizei in der Pflicht sehen, mit diesen aus ihrer Sicht illegitimen Protestformen umzugehen. Dabei wird in den Gruppendiskussionen die Rolle der Polizei oder deren Vorgehen weder angezweifelt noch kritisch hinterfragt.

Protest erfolgt im Verständnis der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich von unten nach oben, d. h. unten sind die Vielen, welche sich zusammenschliessen, um gegen die Wenigen zu protestieren, welche in der pyramidalen Herrschaftshierarchie oben stehen. Damit einhergehende Fragen, inwiefern sich etwa individuelle Autonomie und staatliche Herrschaft vereinen lassen oder wie Institutionen beschaffen sein müssen, damit sie das zerstörerische Potenzial von Konflikten einhegen können, stellen sich die Schülerinnen und Schüler in den Gruppendiskussionssequenzen zu Demonstrationen kaum (Abschnitt 5.1.2).

Erst in den Diskussionssequenzen zu Wahlen und Abstimmungen deuten sich diesbezügliche Vorstellungen an. So beschreiben die befragten Schülerinnen und Schüler Wahlen und Abstimmungen als rationale, politische Akte, von denen Kinder ausgenommen sind, weil sie ansonsten, als noch nicht hinreichend qualifizierte, politische Mängelwesen, schlechte Politikergebnisse begünstigen könnten. Dieser Deutung entgegen steht der demokratische Gleichheitsanspruch, welchem die Schülerinnen und Schüler prinzipielle Gültigkeit attestieren. Die mentalen Modelle der befragten Schülerinnen und Schüler weisen folglich eine konzeptuelle Spannung auf, insofern Kinder darin als gleichzeitig zu Recht wie auch zu Unrecht von politischer Partizipation Ausgeschlossene erscheinen. Entsprechend können die variantenreichen Vorschläge der Schülerinnen und Schüler, welche alle im Kern darauf abzielen, Kinder als politische Novizen zu behandeln und ihnen zumindest in unbedeutenderen Zusammenhängen politische Mitsprache einzuräumen, als Versuche verstanden werden, den aus Schülerinnen- und Schülersicht berechtigten, politischen Ausschluss von Kindern mit dem Prinzip des demokratischen Gleichheitsanspruchs auszutarieren, um in dieser Form ein konsistentes mentales Modell von Wahlen und Abstimmungen als zentrale Partizipationsformen der Demokratie zu konstruieren.

Insbesondere Abstimmungen deuten die befragten Schülerinnen und Schüler als Teil eines politischen Findungsprozesses, in dessen Verlauf alle Erwachsenen aufgefordert sind, zielgerichtete Verbesserungsvorschläge zu politischen Lösungen beizusteuern. In den diesbezüglichen Diskussionssequenzen spiegeln sich Partizipationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler wider. Häufig handelt es sich dabei um Erfahrungen mit schulischen Partizipationsformen, welche in der Regel durch pädagogische Antinomien geprägt sind und die als kontrollierte und kontrollierende Aufforderung zur Partizipation aufgefasst werden können, d. h. als Herrschaftstechnik, welche Schülerinnen und Schüler selbstverpflichtend zur Mitarbeit gewinnen will.

Zur Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen von Wahlen und Abstimmungen wird in dieser Studie auf Arendts Unterscheidung des

Herstellens und Handelns zurückgegriffen und dabei argumentiert, dass schulische Partizipation im Modus eines edukativen Herstellens erfolgt (Reichenbach, 2016, S. 58). Herstellungsprozesse weisen einerseits Partizipationshierarchien auf, andererseits gehen den Herstellungsprozessen auch Vorstellungen oder Modelle voraus, welche bestimmen, wie das Herzustellende am Ende auszusehen hat. Analog dazu deuten die Schülerinnen und Schüler in den Gruppendiskussionen Politik als Prozess zur Herstellung politischer Ergebnisse. Sie übertragen damit den Partizipationsmodus des Herstellens auf ihre Deutungen von Wahlen und Abstimmungen, wodurch sich ihre Vorstellungen in einem konzeptuellen Spannungsfeld zu politikwissenschaftlichen Deutungen von Wahlen und Abstimmungen befinden. Dieses Spannungsfeld lässt sich im Rückgriff auf Arendts Ausführungen zum Handeln, welches sie als politische Tätigkeit schlechthin versteht, näher beschreiben. So gründet das Handeln nach Arendt auf der Pluralität der Menschen und verweist auf die Kontingenz des Gesellschaftlichen. Partizipation im Modus «Handeln» erweist sich damit einerseits als konfliktives und argumentatives Handeln in öffentlichen, politischen Arenen (z. B. Parlamenten), andererseits findet es seine praktische Entsprechung in der Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen. Zweitgenannter Aspekt verdeutlicht, dass bei Formen der Massenpartizipation die Verantwortung des Einzelnen oder der Einzelnen stets in einem anonymen Kollektiv mündet und die Begründungsleistung nicht auf direkte Verantwortungsübernahme rekurriert, sondern auf Ideologien, parteipolitische Überzeugungen sowie Stufen des politischen und moralischen Urteils (Biedermann & Oser, 2006, S. 132). Diese Aspekte, welche in einem Zusammenhang mit Partizipation im Modus «Handeln» stehen, werden von den Schülerinnen und Schülern in den Gruppendiskussionen kaum mit Abstimmungen und Wahlen verbunden.

Arendts Kategorien des «Herstellens» und «Handelns» sind analytische Kategorien, die sich im Rahmen vorliegender Studie als griffige Denkwerkzeuge erweisen, um die Idee der Partizipationshierarchie als spannungsvollen Kern der Partizipationsvorstellungen von Schülerinnen- und Schülern zu rekonstruieren (Abschnitt 5.2.2).

Das mentale Modell der Hierarchie strukturiert auch die Herrschaftsvorstellungen der in dieser Studie befragten Schülerinnen und Schüler, welche demokratische Herrschaft in den entsprechenden Diskussionssequenzen zunächst in einem allgemeinen Sinn als dauerhaft angelegtes Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Herrschenden und Beherrschten deuten (Hartmann & Offe, 2011, S. 219), wobei sie diese Hierarchie als pädagogisches Verhältnis modellieren.

Im Kern verweist dieses mentale Modell einerseits auf das Prinzip «Niemand darf allein entscheiden», gesteht dies aber andererseits politischen Autoritäten zu. Die hieraus resultierende Spannung lässt sich präziser rekonstruieren,

indem sie als Spannung zwischen dem normativen Anspruch symmetrischer Kommunikation bei Entscheidungen und der Erfahrung von Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen beschrieben wird. Das Ideal der symmetrischen Kommunikation wird folglich durch Differenzerfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Generationenverhältnis herausgefordert, d. h. konkret durch die Erfahrung der Asymmetrie und Rollenkomplementarität in pädagogischen Beziehungen (Reichenbach, 2011, S. 35).

Für Kohärenz in ihren politischen Herrschaftskonzepten sorgen die befragten Schülerinnen und Schüler, indem sie die Spannung zwischen dem Ideal der Kommunikationssymmetrie und der Erfahrung der pädagogischen Asymmetrie mittels der Denkfigur der tugendhaft Herrschenden austarieren. Diese personale Komponente verleiht dem Herrschaftskonzept der Schülerinnen und Schüler eine Autoritätszentrierung, wodurch Autoritäten die Verantwortung übertragen wird, Konflikte zu regulieren, indem sie integrale, gemeinwohlorientierte Lösungen anbieten und durchsetzen. Geleitet durch die Idealvorstellung der symmetrischen Kommunikation sind diese Lösungen nicht obrigkeitlich zu verkünden, sondern sie müssen, nach Auffassung der Schülerinnen und Schüler, mit Betroffenen diskutiert werden, damit Lösungen nachvollziehbar erscheinen und hierdurch an Legitimität gewinnen.

Letztlich auch in Ermangelung institutionellen Wissens hängt die gute politische Ordnung im Verständnis der befragten Schülerinnen und Schüler von tugendhaft Herrschenden ab, welche gewissermassen als pädagogisch Regierende auf die Bedürfnisse der Regierten achten. Dieses Herrschaftskonzept ist nicht unmittelbar anschlussfähig an das Konzept der Demokratie als Regierungssystem, welches gesellschaftliche Konflikte in einem institutionellen Rahmen auffängt, entlang bestimmter Regeln reguliert und so partielle Interessen in allgemein verbindliche Gesetze überführt (Przeworski, 2020, S. 17). Es ist auch nicht direkt anschlussfähig an die republikanische Idee, dass in der Demokratie Auseinandersetzungen zivilisiert und friedlich unter Gleichen in Freiheit ausgetragen werden, da im Zentrum des hier rekonstruierten Herrschaftskonzepts der Schülerinnen und Schüler eine zwar pädagogisch formulierte jedoch weitgehend unhinterfragte Herrschaftshierarchie steht (Abschnitt 5.3.2).

Vor diesem rekonstruierten Politikverständnis wird deutlich, dass die politischen Konfliktvorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler in ein mentales Modell eingelassen sind, welches durch das Konzept der Hierarchie grundlegend strukturiert wird. Aus einer Bottom-Up-Perspektive stellt sich diese Hierarchie als Partizipations-, aus einer Top-Down-Perspektive stellt sie sich als Herrschaftshierarchie dar, wobei in beiden Betrachtungsweisen die horizontale Dimension der Politik wenig Beachtung erfährt.

Mit Bezug auf pluralistische und republikanische Theorieansätze lassen sich die horizontale Dimension und die mentalen Modelle der Schülerinnen und Schüler präziser bestimmen. Dies geschieht nachfolgend zunächst im Anschluss an die pluralistische Theorie von Fraenkel, welcher die horizontale Dimension der Politik als Konkurrenz und Wettbewerb von Ideen, Werten und Weltanschauungen konzipiert, alsdann auch ausgehend von Arendts politischer Ontologie, um mit einem republikanischen Politikverständnis die grundlegende Perspektive der mentalen Modelle von Schülerinnen und Schülern zu identifizieren.

Fraenkel wie Arendt entwickeln ihre politische Theorie ausgehend von ihren Erfahrungen mit den totalitären Systemen des 20. Jahrhunderts und so legt etwa Fraenkel in grundlegender Weise dar:

«Die korrespondierenden politischen Systeme des Pluralismus und des Totalitarismus sind Erscheinungsformen des postliberalen 20. Jahrhunderts; es ist unmöglich, die sozialen und politischen Grundprobleme unserer Zeit in den Kategorien des Liberalismus erfassen zu wollen, der, weil er sein Hauptaugenmerk auf das Problem Staat-Individuum lenkte, dem Phänomen der Massengesellschaft hilflos gegenüber stand» (Fraenkel, 2007, S. 261).

Als Theorie der autonomen Gruppenbildung stehe der Pluralismus in einem Kreuzfeuer, so Fraenkel, da er einerseits unter Beschuss des Totalitarismus gerate, weil er die politisch mitwirkenden Gruppen als autonom verstehe und er stehe andererseits auch unter Beschuss des Liberalismus, weil er sich nicht primär am liberalen Individuum orientiere, sondern sich zum Prinzip der aktiven Mitwirkung von Gruppen bekenne (ebd.).

Weiter konturiert Fraenkel seine pluralistische Theorie, indem er diese deziert gegen Rousseaus kontraktualistisches Denken abgrenzt. Rousseau bezeichnet er dabei gar als Apostel des Anti-Pluralismus und kritisiert, dass dessen politische Lehren in das Unterbewusstsein der westlichen Menschen eingedrungen seien und dort einen wesentlichen Bestandteil eines vulgärdemokratischen Denkens ausmachen würden (ebd. S. 264–265). Dabei wendet sich Fraenkel insbesondere gegen Rousseaus Konzeption der *volonté général* (Abschnitt 5.1.1.1) und der aus seiner Sicht damit einhergehenden Vorstellung der Einheit der Interessen und des Willens von Regierenden und Regierten (ebd. S. 265). Fraenkel versteht die pluralistische Staatstheorie als Antipodin der Identitätstheorie und er führt entsprechend aus:

«Nach Ansicht der pluralistischen Staatslehre steht die Identitätstheorie im Widerspruch zu den Grundprinzipien einer repräsentativen Demokratie, zum mindesten zu ihren eigenen Vorstellungen der demokratischen Repräsentation, deren raison d'être

sie darin erblickt, dass den mannigfachen gesellschaftlichen Strömungen die Möglichkeit eröffnet wird, im staatlichen Bereich in Erscheinung zu treten» (Fraenkel, 2007, S. 265).

Der Pluralismus beruht nach Fraenkel auf der Vorstellung, dass politische Entscheidungen in einer Demokratie, d. h. in einem notwendigerweise heterogenen Staat und einer zugleich freien und differenzierten Gesellschaft, nur unter aktiver Mitwirkung autonomer Gruppen zustande kommen können (Fraenkel, 2007, S. 279).

In den Schülerinnen- und Schülerdiskussionen zeigen sich nur sehr vage Vorstellungen von solchen Gruppen, welche sich aktiv in den Prozess der politischen Willensbildung einbringen. Am häufigsten finden sich noch Äusserungen zur Grünen Partei der Schweiz (GPS), welche in einem allgemeinen Sinn mit Anliegen des Umweltschutzes assoziiert wird. Vereinzelt finden sich Bemerkungen zur Schweizerischen Volkspartei (SVP), welche als Gegenpol der Grünen gedeutet und lose mit Migrationspolitik verbunden wird. Der Wettbewerb und die Konkurrenz dieser kollektiven, politischen Akteure werden dabei nicht näher erörtert und die pluralistische Idee der Autonomie dieser Gruppen scheint in den Diskussionen kaum auf. Erklären lässt sich dies damit, dass die Schülerinnen und Schüler, wie bereits aufgezeigt, Politik insgesamt als Prozess deuten, in dem es letztlich Privileg und Auftrag politischer Autoritäten ist, für das Allgemeinwohl zu sorgen. Im Anschluss an Fraenkel lässt sich diese Sichtweise als vulgärdemokratisches Denken kritisieren, welches im weitesten Sinne auf eine Identitätstheorie nach Rousseau verweist.

Hierbei gilt es jedoch einzuwenden, dass die befragten Schülerinnen und Schüler Pluralität nicht primär mit Bezug auf kollektive Akteure deuten, sondern Pluralität geleitet durch das Prinzip «Alle dürfen ihre Meinung äussern» auf einer individualistisch anmutenden Ebene festmachen. Diese Denkfigur lässt sich mit der politischen Theorie von Arendt präziser konturieren und hinsichtlich ihres verkürzten Konfliktverständnisses problematisieren.

Während sich pluralistische Theorie auf die normative Referenz der repräsentativen Demokratie bezieht und argumentiert, dass in einer horizontalen Politikdimension hauptsächlich autonome Gruppen miteinander konkurrieren, beruht Politik bei Arendt in einem ontologischen Sinn auf der Pluralität der Menschen (Arendt, 1993, S. 9). Ausgehend hiervon argumentiert sie, dass es sich um eine Pluralität handle, in der zwar alle dasselbe seien, nämlich Menschen, dabei aber keiner dieser Menschen einem anderen gleiche oder je gleichen werde (Arendt, 2020, S. 25). Entsprechend führt Arendt aus:

«Das Faktum menschlicher Pluralität, die grundsätzliche Bedingung des Handelns wie des Sprechens, manifestiert sich auf zweierlei Art, als Gleichheit und als Verschiedenheit. Ohne Gleichartigkeit gäbe es keine Verständigung unter Lebenden, kein Verstehen der Toten und kein Planen für eine Welt, die nicht mehr von uns, aber doch immer noch von unseresgleichen bevölkert sein wird. Ohne Verschiedenheit, ohne das absolute Unterschiedensein jeder Person von jeder anderen, die ist, war oder sein wird, bedürfte es weder der Sprache noch des Handelns für eine Verständigung; eine Zeichen- und Lautsprache wäre hinreichend, um einander im Notfall die allen gleichen, immer identisch bleibenden Bedürfnisse und Notdürfte anzuzeigen» (Arendt, 2020, S. 239–240).

Nur den Menschen sei es eigen, so Arendt, dass sie ihre Verschiedenheit zum Ausdruck bringen können, und so legt sie dar:

«Sprechend und handelnd unterscheiden Menschen sich aktiv voneinander, anstatt lediglich verschieden zu sein; sie sind die Modi, in denen sich das Menschsein selbst offenbart» (Arendt, 2020, S. 240).

Mit dem philosophischen Ansatz von Sophie Loidolt lässt sich Arendts Kategorie der Pluralität in einem phänomenologischen Sinn präziser fassen. So verweise das Faktum der Pluralität, gemäss Loidolt, nicht auf eine beschreibbare Quantität, in der jeder Einzelnen oder jedem Einzelnen beschreibbare Faktoren zukämen, welche sie oder ihn als einzigartig konstituierten. Faktoren wie Geschlecht, Alter, Hautfarbe, sozioökonomischer Status und dergleichen seien lediglich als qualitativ unterschiedene Quantitäten zu betrachten, wohingegen das Faktum der Pluralität im Sinne Arendts vielmehr aus der Pluralität des «Wer» als aus der Quantität oder Qualität des «Was» resultiere (Loidolt, 2012, S. 386). Arendt begreife Pluralität, so Loidolt, als eine Pluralität der Perspektiven. Phänomenologisch gesprochen erweise sich diese Pluralität als eine Pluralität subjektiver Weltzugänge und entsprechend bezeuge sich in der Pluralität das Faktum, dass «Welt» nicht nur mir gegeben sei, sondern ebenso vielen anderen (ebd.).

Die Welt, um die es Arendt dabei gehe, so Rebentisch, sei eine dezidiert menschliche Welt. Sie bestehe, wie sich mit Arendt sagen lasse, in einem durch kommunikative Vermittlung pluraler Perspektiven entstehenden und durch diese Vermittlung sich stetig verändernden Bezugsgewebe der menschlichen Angelegenheiten (Rebentisch, 2022, S. 30). Diese Pluralität werde gemäss Arendt jedoch nicht in jedem Fall vollzogen, so Rebentisch weiter, da sie auf einen Erscheinungsraum angewiesen sei, welcher sich nicht lediglich dadurch bilde, dass Menschen an einem bestimmten Ort zusammenkommen, sondern erst dadurch, dass diese handelnd und sprechend miteinander umgehen würden (ebd. S. 43).

Dieses Miteinander schaffe einen intersubjektiven Raum, in dem Menschen ausdrücklich vor- und füreinander in Erscheinung treten (ebd.). Arendt argumentiert, dass Menschen, geleitet durch den Wunsch sich vor ihresgleichen auszuzeichnen, in den öffentlichen Raum streben würden und entsprechend formuliert sie:

«Diese öffentliche Freiheit ist eine handfeste lebensweltliche Realität, geschaffen von Menschen, um in der Öffentlichkeit gemeinsam Freude zu haben – um von anderen gesehen, gehört, erkannt und erinnert zu werden. Und diese Art von Freiheit erfordert Gleichheit, sie ist nur unter seinesgleichen möglich. Institutionell gesehen ist sie allein in einer Republik möglich, die keine Untertanen und, streng genommen, auch keine Herrscher kennt» (Arendt, 2018, S. 21–22).

Politik präsentiere sich aus Arendts Sicht, so Rebentisch, als Vollzugsform des Pluralitätsgeschehens selbst, wobei in diesem Zusammenhang Arendts eng gedachtes Verhältnis von Politik und Freiheit gründe, welches sie mit der weit- hin bekannten Formulierung, die Freiheit sei der Sinn von Politik, auf den Punkt bringe (Rebentisch, 2022, S. 44–45). Freiheit ist also nicht das Ergebnis von Politik, sondern nur im Vollzug der Pluralität, d. h. im Sprechen und Handeln mit anderen zu finden (Oeftering, 2020, S. 63).

Aus politikdidaktischer Perspektive lässt sich aus der hier dargestellten Ontologie von Arendts politischer Theorie eine republikanische Denkfigur gewinnen, welche Menschen als *«gleiche Ungleiche»* beschreibt. *«Die Freiheit frei zu sein»* (Arendt, 2018) besteht folglich darin, einen öffentlichen Erscheinungsraum zu institutionalisieren, um als Gleiche unter Gleichen, jedoch gleichsam als radikal Ungleiche im Modus des Sprechens und Handelns Pluralität zu vollziehen.

Dieser Denkfigur steht die Denkfigur der *«ungleichen Gleichen»* entgegen, welche als solche den Standpunkt markiert, von dem aus die in dieser Studie befragten Schülerinnen und Schüler Politik und politische Konflikte deuten und ihre diesbezüglichen mentalen Modelle konstruieren. Diese Denkfigur speist sich aus den Schülerinnen- und Schülererfahrungen mit schulischen Partizipationssituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht als Gleichberechtigte, sondern entsprechend ihrer schulischen Position als Lernende mit eingeschränktem Mitspracherecht auftauchen (Budde, 2010, S. 398). In diesen Situationen werden Schülerinnen und Schüler vorwiegend als *«ungleiche Gleiche»* adressiert, wodurch fortlaufend Hierarchie im schulischen Kontext reproduziert wird.

Über die Schule hinaus machen Schülerinnen und Schüler wiederholt die Erfahrung, dass sie aufgrund ihres Kindseins von diversen gesellschaftlichen und insbesondere politischen Bereichen ausgeschlossen sind. Betont wird dabei ihr Ungleichein, d. h. ihr Nicht-Erwachsensein, das wiederum ihr vermeintliches Gleichsein als Kind konstituiert und so zur Denkfigur der *«ungleichen*

Gleichen» führt. Diese Denkfigur vermag menschliche Pluralität, verstanden als Vielheit mit der paradoxen Eigenschaft, dass jedes ihrer Glieder in seiner Art einzigartig ist (Arendt, 2020, S. 240), nicht angemessen zu erfassen. Aus der Perspektive von *«ungleichen Gleichen»* verkürzen sich politische Konflikte auf bloße Meinungsverschiedenheiten und demokratische Herrschaft bedarf aus diesem Blickwinkel in letzter Konsequenz tugendhafter Autoritäten, welche sich symmetrischer Kommunikation verpflichten, Konflikte mit pädagogischen Implikationen regulieren und für integrale, gemeinwohlorientierte politische Lösungen sorgen. *«Ungleiche Gleiche»* hinterfragen Herrschafts- und Partizipationshierarchien nicht grundsätzlich. Als exkludierte Gruppe erschöpft sich die Freiheit von *«ungleichen Gleichen»* in einer Simulation, die frei nach Alexis de Tocqueville dahingehend auf den Punkt gebracht werden kann, dass sich in dieser simulierten Freiheit zwar ein jeder und eine jede frei fühlen möchte, aber gleichzeitig eben auch geführt werden will.

6.2 Didaktische Zielklärung: Gleichheit und Freiheit als zentrale, demokratische Prinzipien der politischen Bildung

Ausgehend von der Prämisse, dass eine intentionale Beeinflussung politischer Vorstellungen durch pädagogisches Handeln stets wertgebunden erfolgt, gilt es diese Werte im Rahmen der politikdidaktischen Rekonstruktion zu explizieren und damit für anvisierte Ziele politischer Bildung auszuweisen (D. Lange, 2010). Entsprechend stehen in vorliegendem Kapitel die Grundwerte Gleichheit und Freiheit als zentrale demokratische Prinzipien im Fokus einer didaktischen Zielklärung.

Gleichheit und Freiheit sind klassische Gegenstände demokratietheoretischer Reflexion und Theoriebildung, wobei insbesondere deren Verhältnis kontrovers diskutiert wird. Der spannungsvolle, wechselseitige Bezug von Gleichheit und Freiheit findet sich auch in der didaktischen Denkfigur der *«ungleichen Gleichen»* wieder, welche in vorangehendem Kapitel rekonstruiert wird. Diese Denkfigur bezeichnet den Standpunkt, von dem aus Schülerinnen und Schüler politische Phänomene deuten und dabei die Haltung einnehmen, dass sie als *«ungleiche Gleiche»* zwar geführt werden möchten, sich aber dennoch frei fühlen wollen. Eine solche, an sich widersprüchliche Haltung vermag aus Schülerinnen- und Schülerperspektive durchaus sinnhaft erscheinen. So verfügen junge Menschen – wie in Abschnitt 5.2.2.3 unter Einbezug des Ansatzes von Oser und Biedermann aufgezeigt – über einen Sinn für «echte» Partizipation. Sie wissen, dass sie als

Lernende nur sehr beschränkt für das Geschehen in der Schule Verantwortung tragen (Biedermann & Oser, 2006, S. 131). Folglich schätzen sie die Reichweite ihrer eigenen Verantwortung ab und erwarten Verantwortungsübernahme sowie Führung durch Autoritäten, wobei diese Führung aus ihrer Sicht nicht autoritär vollzogen werden sollte, sondern vielmehr im Einklang mit der Norm symmetrischer Kommunikation zu stehen hat, damit sich zumindest ein Gefühl von Beteiligung und Entscheidungsfreiheit bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern einstellen kann (siehe Abschnitt 5.3.2.3).

Bereits 1835 beschreibt Alexis de Tocqueville eine ähnlich gelagerte Denkfigur in seiner vergleichend angelegten Studie über die noch junge Demokratie in den USA. Tocqueville führt aus:

«Unsere Zeitgenossen sind ständig von zwei widerstreitenden Leidenschaften geplagt: sie fühlen das Bedürfnis, geführt zu werden, und dabei die Lust, frei zu bleiben. Da sie weder die eine noch die andere niederkämpfen können, bemühen sie sich, sie beide zugleich zu befriedigen. Sie stellen sich eine einzige, allmächtige, aber von den Bürgern gewählte Vormundschaftsgewalt vor» (Tocqueville, 2014, S. 345).

Mit dieser Denkfigur eines von widerstreitenden Leidenschaften geplagten Bürgers warnt Tocqueville vor der Gefahr des Despotismus, wobei er bei seiner Beschreibung der Despotie nicht das Bild eines brutalen Tyrannen zeichnet, sondern dasjenige eines Vormundes, der über das Schicksal seiner Bürgerinnen und Bürger wacht (Tocqueville, 2014, S. 343). Tocqueville konkretisiert seine Metapher, indem er ausführt:

«Sie (Anm. die Vormundschaftsgewalt) würde der väterlichen Gewalt gleichen, hätte sie – wie diese – die Vorbereitung der Menschen auf das Mannesalter zum Ziel; sie sucht aber, im Gegenteil, die Menschen unwiderruflich in der Kindheit festzuhalten; sie freut sich, wenn es den Bürgern gut geht, vorausgesetzt, dass diese ausschliesslich an ihr Wohlergehen denken. Sie arbeitet gern für ihr Glück; aber sie will allein daran arbeiten und allein darüber entscheiden; sie sorgt für ihre Sicherheit, sieht und sichert ihren Bedarf, erleichtert ihre Vergnügungen, führt ihre wichtigsten Geschäfte, leitet ihre gewerblichen Unternehmungen, regelt ihre Erbfolge und teilt ihren Nachlass; könnte sie ihnen nicht vollends die Sorge, zu denken, abnehmen und die Mühe, zu leben?» (Tocqueville, 2014, S. 343–344).

Ausgehend von einer solchen Gesellschaft, in der alle Bürgerinnen und Bürger entmündigt werden und bar jeglicher politischen Verantwortung verbleiben, legt Tocqueville prognostizierend dar:

«Ich bin immer der Überzeugung gewesen, dass diese Art einer geregelten, milden und friedlichen Knechtschaft, die ich eben gezeichnet habe, sich mit einigen der äusseren Formen der Freiheit besser verbinden könnte, als man denkt, und dass es ihr nicht unmöglich wäre, sich sogar im Schatten der Volkssouveränität niederzulassen» (Tocqueville, 2014, S. 344–345).

In diesem kurzen Abschnitt beschreibt Tocqueville, wie die Demokratie in einem despotischen Sinn neu formatiert wird, ohne dass sich ihre äusserliche Verfasstheit ändert. Tocqueville skizziert damit – lange vor Colin Crouch (Crouch, 2010) – die Form und das Wesen einer Postdemokratie. Sheldon Wolin aktualisiert Tocquevilles Konzept und führt diesbezüglich aus:

«Despotism in Tocqueville's formulation signifies simultaneously the conquest of democracy and the mimicry of it. It is postdemocratic; the key to its distinctive character is not harshness but the opposite, not regimentation but privatization, not Brezhnev drabness but glitter and lavish consumption» (Wolin, 2001, S. 569).

Der von Tocqueville beschriebene demokratische Despotismus stellt gemäss Wolin das Produkt einer neuen Zeit dar. Dieser sei das Ergebnis einer Moderne, die durch das demokratische Ethos der Gleichheit geprägt werde und die daher in einem Spannungsverhältnis zu Ideen der Freiheit stehe (Wolin, 2001, S. 569).

Gleichheit fasse Tocqueville, so der Befund von Schmidt, als universalhistorisches Prinzip auf, welches von der aristokratischen Gesellschaftsform zur Moderne führe (Schmidt, 2019, S. 105). Dieses Prinzip führt Tocqueville in der Einleitung zu seiner Analyse der US-amerikanischen Demokratie wie folgt aus:

«Von all dem Neuen, das während meines Aufenthaltes in den Vereinigten Staaten meine Aufmerksamkeit auf sich zog, hat mich nichts so lebhaft beeindruckt wie die Gleichheit der gesellschaftlichen Bedingungen. Als bald wurde mir der erstaunliche Einfluss klar, den diese bedeutende Tatsache auf das Leben der Gesellschaft ausübt; sie gibt dem öffentlichen Geist eine bestimmte Richtung und den Gesetzen ein bestimmtes Wesen; sie gibt den Regierenden neue Grundsätze und den Regierten besondere Gewohnheiten» (Tocqueville, 2014, S. 15).

Gleichheit bedeute bei Tocqueville, so Schmidt weiter, eine Gleichheit der Stände und Lebensbedingungen ohne Ansehen von Geburts-, Standes- oder Klassenzugehörigkeit und sie beinhalte überdies politische Teilhaberechte der Vielen (Schmidt, 2019, S. 105). Dabei halte Tocqueville die revolutionären demokratischen Umwälzungen in Amerika weder für zufällig noch für umkehrbar, sondern er betrachte sie als ein Werk der Vorsehung, insofern er den Vormarsch der Gleichheit auch als Schicksal der europäischen Nationen deute (ebd.).

Mit Tocqueville setzt sich auch Arendt in ihrem Werk wiederholt auseinander, wobei sie ihn wegen seiner republikanischen Orientierung sowie seiner präzisen Analyse des Zusammenhangs von Freiheit und Öffentlichkeit schätzt (Bluhm, 2022, S. 262). Wie Tocqueville entwickelt auch Arendt eine modernekritische Gefahrendiagnose. Während Tocqueville vor einem möglichen Umschlagen der Demokratie in eine Despotie warnt, beschreibt Arendt in *Vita Activa* den Verfall der Moderne und diagnostiziert deren inhärente Umschlagspunkte zum Totalitarismus (ebd.). Arendt wie Tocqueville kritisieren den in die Gleichheitsideologie eingelassenen Konformismus (ebd. S. 263). So argumentiert Arendt, dass das Prinzip der Gleichheit, welches seit Tocqueville als Ursache des Konformismus gelte, im sozialen Körper und den politischen Institutionen zur vollen Geltung gelangt sei (Arendt, 2020, S. 60–61). Die nivellierenden Züge dieses Konformismus seien ein Merkmal der modernen Gesellschaft, wobei die damit einhergehende Gleichheit zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft nichts mit der Gleichheit der Ebenbürtigkeit zu tun hätte, die Arendt mit der attischen Polis verbinde und die daher nicht mit dem Sich-unter-seinesgleichen-Befinden als Bedingung des Politischen verwechselt werden dürfe. Die Gleichheit zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft erinnere eher, so Arendt, an die Gleichheit aller Glieder einer Familie unter der despotischen Macht des Familienoberhauptes (Arendt, 2020, S. 61). Entsprechend führt Arendt aus:

«Das Gleichmachen ist aber der Gesellschaft unter allen Umständen eigentümlich, und der Sieg der Gleichheit in der modernen Welt ist nur die politische und juristische Anerkennung der Tatsache, dass die Gesellschaft den Bereich des Öffentlichen erobert hat, wobei automatisch Auszeichnung und Besonderheit zur Privatangelegenheit von Einzelindividuen werden» (Arendt, 2020, S. 63).

Im Verständnis von Arendt nimmt in der Moderne das Gesellschaftliche und nicht länger das Politische die Öffentlichkeit ein. Entsprechend beruhe die moderne Egalität, im Verständnis von Arendt, auf dem Konformismus des Gesellschaftlichen, der aus ihrer Sicht entstehe, weil das «Sich-Verhalten» anstelle des Handelns in der Rangordnung menschlicher Bezüge getreten sei (ebd.). Diese Transformation, d. h. die Transformation der Klassen- zur Massengesellschaft des 20. Jahrhunderts werde von Arendt als grundsätzlicher Sieg des Gesellschaftlichen verstanden, so die Deutung von Meints, da in Arendts Verfallskonzeption fortan keine Gruppen mehr existierten, welche ausserhalb der Gesellschaft ständen. So führe die expandierende kapitalistische Dynamik zu einer Erosion von Milieus und Klassenorganisation und bewirke, dass einzig eine Masse übrigbleibe, die gemäss Arendt keine gemeinsamen Interessen kenne und gleichgültig

gegenüber öffentlichen Angelegenheiten sei (Meints, 2022, S. 354). Arendt kritisiere hierbei nicht etwa die Massenhaftigkeit an sich, so Meints, sondern vielmehr den Umstand, dass in dieser Massengesellschaft nur noch Individuen lebten, deren gemeinsame öffentliche Welt in Stücke zerfallen sei (ebd.).

Arendt und Tocqueville stimmen in ihren Analysen insofern überein, als dass beide die Entstehung einer bindingslosen Masse durch Verfall der Bürgerschaft kritisieren (Bloom, 2022, S. 263). Beide gehen von einem Freiheitsbegriff aus, der in der Moderne zunehmend auf gleichen rechtlichen Bedingungen ruht, den sie jedoch um die aktive Dimension von Freiheit als das Tun und das Engagement der Bürger ergänzen (ebd. S. 262). Gemeinsam teilen sie die Annahme der Zentralität von Politik, welche über Handlungskonzepte ausformuliert wird, innerhalb derer politisches Handeln als offen, ambivalent und hinsichtlich seiner Effekte als selten vorhersehbar erscheint (ebd.). Beiden eigen ist eine Sicht auf die Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft, welche in der Moderne nur in einem stets fragilen, öffentlichen Raum überwunden werden könne (ebd. S. 263). Sowohl Arendt wie auch Tocqueville betonen die Wichtigkeit der geistigen Unabhängigkeit der Bürgerinnen und Bürger und halten dem Konformismus, der drohenden Gleichmacherei und der Vermassung eine Perspektive von Freiheit entgegen. Freiheit stellt damit den geteilten, normativen Fluchtpunkt ihrer Ansätze dar.

Freiheit stellt auch den normativen Fluchtpunkt aller politiktheoretischen Ansätze dar, welche in dieser Arbeit im Rahmen der fachlichen Klärung dargelegt werden und die so den disziplinären Vergleichshorizont der Rekonstruktion von Schülerinnen- und Schülervorstellungen bilden. So realisiert sich etwa Freiheit in Fraenkels pluralistischer Deutung in Abhängigkeit des institutionellen Settings, welches Wettbewerb von kollektiven, politischen Akteuren ermöglichen, begrenzen und sichern muss. Vertreterinnen und Vertreter eines zivilgesellschaftlichen Republikanismus, wie Lefort, Gauchet, Dubiel, Rödel und weitere, verdeutlichen ihrerseits, dass Freiheit aus der gesteigerten Kontingenzerfahrung der Moderne entspringt, während Autorinnen und Autoren, die wie Marx, Gramsci, Poulantzas, Althusser, Hirsch, Demirovic oder auch Jessop einem materialistischen Theoriestrang zuzuordnen sind, Freiheit im Zusammenhang mit ihrer Herrschaftskritik thematisieren, d. h. sie nehmen Freiheit in teleologischer Perspektive hinsichtlich einer Befreiung von überkommenen Herrschaftsverhältnissen in den Blick.

Historisch betrachtet, lassen sich die Wurzeln eines modernen, westlichen Freiheitsverständnisses in der frühen Neuzeit Europas freilegen, als sich ein grundlegender Wandel gesellschaftlicher und politischer Konstellationen vollzog. Diese Veränderungsprozesse dokumentieren sich im Werk von Thomas Hobbes,

der die prinzipielle Gleichheit der Menschen zur Grundlage seiner politischen Theorie macht (Münkler, 2014, S. 64). Entsprechend führt er im Leviathan aus:

«Die Natur hat die Menschen in den körperlichen und geistigen Fähigkeiten so gleich geschaffen, dass sich zwar zuweilen einer finden lassen mag, der offensichtlich von grösserer Körperkraft oder schnellerem Auffassungsvermögen ist als ein anderer; jedoch wenn man alles zusammenrechnet, ist der Unterschied zwischen Mensch und Mensch nicht so beträchtlich, dass ein Mensch daraufhin irgendeinen Vorteil für sich fordern kann, auf den ein anderer nicht so gut wie er Anspruch erheben könnte» (Hobbes, 2005).

Hobbes vollzieht mit dieser Grundlegung einen ideengeschichtlichen Bruch zum politischen Denken der Antike. Wie Münkler zugespitzt ausführt, stehe Hobbes in einem Gegensatz zu Aristoteles. Während nämlich Letzterer von der Ungleichheit der Menschen ausging, um zur Gleichheit als zentralem Element der politischen Ordnung zu gelangen, beginne Hobbes mit der Gleichheit, um Ungleichheit als ordnungskonstituierende Leistung von Herrschaft zu begründen (Münkler, 2014, S. 66).

Im Verständnis von Hobbes resultieren aus dem Naturzustand, in dem alle gleich und frei sind, unweigerlich Konflikte und Kriege. Entsprechend gilt es, so sein zentrales Argument, diesen bedrohlichen Naturzustand zu verlassen, indem jeder mit jedem einen Vertrag schliesse und sich alle in dieser Form einer gemeinsamen, gesetzgebenden und absolut machthabenden Autorität – dem Leviathan – unterwerfen. Diese Idee markiert, so Kersting, die Geburt des gewalt-monopolistischen modernen Staates (Kersting, 2016, S. 34). Entsprechend führt Kersting den kontraktualistischen Ansatz von Hobbes wie folgt aus:

«Aufgabe des Staates ist es, den Naturzustand zu befrieden, eine friedliche Koexistenz zu sichern und dadurch eine Gesellschaft zu konstituieren, in der jeder seinen eigenen Glücksvorstellungen im Rahmen genereller verhaltensregulierender Gesetze nachgehen kann. Diese durch den Staat auf dem Wege der Naturzustandsbefriedung eingerichtete Gesellschaft ist eine Gesellschaft von Vorteilsbedachten, ihren Nutzen akkumulierenden Individuen, es ist die moderne kapitalistische Gesellschaft der Erwerbsbürger, die in privaten, marktförmigen Beziehungen zueinander stehen» (Kersting, 2016, S. 34).

Durch den strikten Bezug auf Egalitarismus und Individualismus, verleiht dieses frühneuzeitliche Herrschaftsrechtfertigungsmodell der Moderne die Sprache, welche diese bis heute spricht (ebd. S. 136). Seither erscheint Freiheit stets im Verbund mit einem republikanischen Staatsverständnis und der Idee der Demokratie, wobei der Demokratiebegriff im Zuge der Aufklärung eine semantische

Transformation durchläuft. Wie Buchstein und Jörke darlegen, wird Demokratie im Verlauf des 18., 19. und 20. Jahrhunderts zunehmend positiv gedeutet, sie wird nicht länger als politisches System der Vergangenheit, sondern fortan als System der Zukunft aufgefasst und sie wird überdies mit politischen Institutionen im Sinne von *«Checks and Balances»* angereichert (Buchstein, 2013, S. 106–107).

Durch diese dreifache Transformation wird jene Form repräsentativer Demokratie geschaffen, welche der Politikwissenschaftler Kielmansegg – inspiriert durch Thomas Paine – als Grammatik der Freiheit bezeichnet (Kielmansegg, 2013). Entsprechend führt er aus:

«Das demokratische Prinzip – alle Gewalt geht vom Volk aus – und das Verfassungsprinzip – alle Staatsgewalt soll rechtsgebunden ausgeübt werden – sind im demokratischen Verfassungsstaat eine sehr erfolgreiche Symbiose eingegangen. Mehr noch: Die Erfahrung gerade des 20. Jahrhunderts spricht dafür, dass sie, jedenfalls unter Bedingungen der Modernität, nur miteinander überleben können, die Demokratie nur in verfassungsstaatlicher Gestalt und der Verfassungsstaat nur auf demokratischem Fundament» (Kielmansegg, 2013, S. 145).

Ausgehend von dieser bilanzierenden Rückschau verweist Kielmansegg auf die ungewisse Zukunft der Demokratie und er argumentiert, es sei nicht absehbar, ob sich der demokratische Modus des Regierens mit seinen uns bekannten Institutionen bewähren wird (ebd. S. 268).¹ Kielmansegg benennt konkret die Migration, den aus der gesellschaftlichen Überalterung resultierenden demografischen Druck, den ökonomischen Wettbewerb mit autoritären Regimen sowie die existentiellen Probleme im Zusammenhang mit der ökologischen Krise als grösste Herausforderungen der Demokratie und er prognostiziert, dass die Handlungsspielräume der meisten Nationalstaaten kleiner würden und supranationale Autoritäten zunehmend von der demokratischen Substanz zehrten, da diese nicht in der gleichen Weise demokratisch verfasst werden könnten wie Nationalstaaten (Kielmansegg, 2013, S. 268). Entsprechend führt er aus:

«Dieser Prozess lässt sich abfedern, aber seine Richtung liegt fest. Seine Gestalt wird der demokratische Verfassungsstaat da, wo er etabliert ist, in den wesentlichen Zügen bewahren. Die stärksten Impulse des Wandels werden von dem Verlangen aktiver Minderheiten nach stärkerer aber keineswegs stetiger Beteiligung ausgehen. Sie treffen auf eine repräsentative Demokratie, die auch von einem weiteren Publikum kritisch wahrgenommen wird und die sich ihrer selbst nicht mehr sicher ist» (Kielmansegg, 2013, S. 268).

¹ In Abschnitt 5.2.1.2 dieser Arbeit werden einschlägige Krisendiagnosen und Einschätzungen der Zukunftsfähigkeit der Demokratie referiert.

Kielmansegg schliesst seinen Ausblick auf die Zukunft der Demokratie, indem er Tocqueville zitierend darauf verweist, dass sich die demokratische Revolution nicht aufhalten lasse, da das Ideal der Gleichheit notwendig triumphieren werde. Ob daraus eine Welt geordneter Freiheit hervorgehe, sei jedoch schon für Tocqueville ungewiss gewesen (ebd. S. 271–272).

Mit dieser Einschätzung, welche die Ungewissheit der Demokratie und damit die Ungewissheit des Fortbestands der Freiheit betont, stimmen Kielmansegg und Tocqueville mit Claude Lefort überein, welcher bezüglich des Wesens der Demokratie pointiert ausführt, dass sich die Demokratie gerade durch die Auflösung der Grundlagen aller Gewissheit instituiere. Hieraus folgert Lefort:

«In einer Gesellschaft, in der sich die Grundlagen der politischen wie gesellschaftlichen Ordnung stets entziehen, in der das Erreichte niemals das Siegel der vollständigen Legitimität trägt, in der Statusunterschiede nicht länger unanfechtbar scheinen und das Recht sich als dem Diskurs, der es ausspricht, überantwortet erweist, bleibt die Möglichkeit einer Ausserkraftsetzung der demokratischen Ordnung stets offen» (Lefort, 1990, S. 296).

Somit bleibt lediglich zu hoffen, formuliert in den Worten Arendts, dass die Freiheit in einem politischen Sinn nicht wieder für viele Jahrhunderte von dieser Erde verschwinden möge (Arendt, 2018, S. 42).

Doch gerade weil sich Freiheit als prekär erweist, weil sie prekär bleibt und auch prekär bleiben muss, ist sie nicht nur ein vieldeutiger, normativer Fluchtpunkt politikwissenschaftlicher Theoriebildung, sondern sie ist überdies eine bedeutende, wenn nicht die bedeutendste Dimension demokratischer Bürger-schaftsbildung. Entsprechend werden im nachfolgenden Kapitel ausgehend von einem Modell Leitlinien benannt, die darauf ausgerichtet sind, die vorwiegend hierarchisch geprägten Schülerinnen- und Schülervorstellungen hinsichtlich einer horizontalen Dimension des Politischen zu erweitern und diese damit für die Perspektive einer egalitären Ordnung des Argumentierens und Überzeugens zu weiten. Frei nach Arendt lässt sich diese Perspektive als Praxis der Freiheit verstehen, in der nicht die *«ungleichen Gleichen»*, sondern die *«gleichen Ungleichen»* sprechend und handelnd miteinander umgehen.

Damit wird ein Demokratieverständnis ins Zentrum der politischen Bildung gerückt, das Demokratie, frei nach Buchstein und Jörke, nicht als institutionellen Ordnungsbegriff der klassischen Staatsformenlehre versteht, sondern als Handlungsbegriff, der die Frage der Beteiligung als kritischen Massstab gegenüber den institutionellen Arrangements moderner politischer Systeme verwendet (Buchstein & Jörke, 2003, S. 490). Diese semantische Verschiebung des Demokratiebegriffs bewirke, so Buchstein und Jörke, dass nicht länger bestimmte

politische Systeme, sondern vielmehr bestimmte politische Handlungen als demokratisch qualifiziert würden. Überdies verstehe ein handlungsorientierter Demokratiebegriff demokratische Systeme als temporäre Institutionalisierungen, er betone deren prinzipielle Unabgeschlossenheit und verweise auf die Offenheit des demokratischen Projekts (ebd. S. 490–493).

Ein handlungsorientierter Demokratiebegriff eröffnet folglich eine attraktive, didaktische Perspektive, da dieser die normative Spannung zwischen Gleichheit und Freiheit adressiert und er es überdies erlaubt, politische Bildung mit Arendts Idee zu verbinden, dass mit jeder Geburt ein Neubeginn in die Welt kommt und so in Lehr-Lernprozessen vergegenwärtigt, dass allen Neuankömmlingen die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang machen zu können (Arendt, 2020, S. 25).

6.3 Denkfiguren und Leitlinien einer frühen politischen Bildung

Ausgehend von der Denkfigur der *«ungleichen Gleichen»* als generalisierte und verdichtet beschriebene Erkenntnis von politischen Schülerinnen- und Schülervorstellungen (Abschnitt 6.1) und mit Blick auf die Denkfigur der *«gleichen Ungleichen»*, welche in Abschnitt 6.2 als normativ legitimierte Zielfigur der politischen Bildung ausgewiesen wird, werden in diesem Kapitel Leitlinien der politischen Bildung bezeichnet. Dies erfolgt in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wird in Abschnitt 6.3.1 ein didaktisches Modell der politischen Bildung im Anschluss an Arendts politische Theorie erörtert, in das sich sowohl die empirisch rekonstruierte Ausgangsfigur wie auch die normativ legitimierte Zielfigur einordnen lassen. Dieses didaktische Modell bildet somit die Grundlage, um intendierte Modifikationen der mentalen Modelle und Denkfiguren der Schülerinnen und Schüler zu begründen. In einem zweiten Schritt werden diese Intentionen in Form von vier Leitlinien in Abschnitt 6.3.2 ausformuliert, womit die didaktische Strukturierung und damit die didaktische Rekonstruktion insgesamt zum Abschluss kommen.

6.3.1 Ein didaktisches Modell der politischen Bildung im Anschluss an Arendts politische Theorie

Auf Arendts politische Theorie wird in vorliegender Dissertation wiederholt Bezug genommen.

Insbesondere prägt sie massgeblich den fachlichen Horizont bei der Rekonstruktion der Schülerinnen- und Schülervorstellungen (Kapitel 5). In diesem Kapitel werden nun zwei grundlegende Dimensionen der politischen Theorie Arendts beschrieben und als politiktheoretischer Rahmen eines didaktischen Modells ausgewiesen. Dieses didaktische Modell wird als Vierfeldmatrix konzipiert, innerhalb derer sich insgesamt vier Denkfiguren verorten und beschreiben lassen. Die dergestalt beschriebenen und verorteten Denkfiguren dienen als Referenz zur Begründung von Zielsetzungen und Intentionen einer frühen politischen Bildung.

Zur Beschreibung der ersten Dimension dieses politiktheoretischen Rahmens sei auf Benhabib verwiesen, welche ausführt, dass Hannah Arendt das alltägliche In-der-Welt-Sein mit anderen Menschen als Grundbedingung des Menschenseins in Bewusstsein rücke. Arendts Kategorien stünden dabei den Kategorien von Heideggers «Sein und Zeit» (Heidegger, 2006) gerade entgegen. Entsprechend legt Benhabib dar:

«Das Sein-zum-Tode wird durch die Natalität ersetzt, das isolierte Dasein wird von einer Bedingtheit der Pluralität abgelöst, und anstelle des instrumentellen Handelns taucht eine neue Kategorie menschlicher Tätigkeit auf: das Handeln, verstanden als Sprechen und Tun» (Benhabib, 2011, S. 175–176).

Ihr spezifisches Verständnis menschlicher Pluralität als Bedingtheit des Politischen entwickelt Arendt jedoch nicht nur in Abgrenzung zu Heidegger, sondern bereits in ihrer Auseinandersetzung mit dem Kirchenvater Augustinus, dessen Liebesbegriff sie in ihrer Dissertation rekonstruiert und kritisch reflektiert (Arendt, 2003). Gemäss Krubacher suche Arendt im Werk von Augustinus nach den konstitutiven Momenten seines Liebesbegriffes und sie prüfe diesen dabei als Möglichkeit und Begründung von Zwischenmenschlichkeit (Krubacher, 2022, S. 25). Entsprechend führt Arendt aus, dass Augustinus den Liebesbegriff als strebendes Begehren erörtere und dabei unterscheide, ob dieses auf Gott oder auf die Welt gerichtet sei. Ersteres werde von Augustinus als moralisch richtig und Letzteres als falsch bewertet (ebd.). In ihrer Dissertation rekonstruiert Arendt insgesamt eine Argumentationslinie von Augustinus, mit der dieser zu begründen versucht, dass sich nur eine Liebe zu einem ewigen Gott gezieme. Bei Arendt liest sich dies wie folgt:

«Von dem so gewonnenen Begriff des bonum, von der Ewigkeit aus wird nun die Entwertung und Relativierung der Welt und Zeitlichkeit vollzogen. Alle weltlichen Güter sind mutabilia, veränderlich; da sie keinen Bestand haben, sind sie auch eigentlich nicht. Es ist auf sie kein Verlass» (Arendt, 2003, S. 34).

Arendt kritisiere, so Krubacher, dass Augustinus die weltliche Liebe für eine Gottesliebe operationalisiere und dadurch die Welt aus dem Blick verliere (Krubacher, 2022, S. 26). Entsprechend formuliert Arendt: *«In der Caritas lebend wird die Welt zur Wüste statt zur Heimat, sie ist leer und fremd dem, was der Mensch sucht»* (Arendt, 2003, S. 36).

Arendt ist nicht so sehr an einer theologischen Erörterung des Werkes von Augustinus gelegen, sie versucht dieses vielmehr philosophisch zu interpretieren, wobei sie einen wesentlichen Aspekt ihrer politischen Theorie entwickelt. Konträr zu Augustinus deutet Arendt Welthaftigkeit als positiv und bestimmt Weltlosigkeit als negativ (Krubacher, 2022, S. 26). Weltlosigkeit assoziiert sie hierbei mit der Metapher der *«Wüste»*, welche sie als Inbegriff menschlicher Isolation deutet. In ihrer Auslegung haben isoliert lebende Menschen keinen Anteil an der Welt der Menschen, doch genau dieser geteilten Welt bedarf es, gemäss Arendt, damit sich Menschen integrieren und dadurch gegenseitig als Gleiche anerkennen können.

«Wüste» und «Welt» können folglich als ein Gegensatzpaar des politiktheoretischen Denkens von Arendt hinsichtlich ihres Konzepts der menschlichen Pluralität verstanden werden.

Ausgehend hiervon lässt sich eine politiktheoretische Dimension aufspannen, welche mittels der Begriffe «Isolation» und «Integration» in eine politikdidaktische Dimension übersetzt werden kann. Geleitet durch Arendts Gegensatzpaar lässt sich aus didaktischer Perspektive argumentieren, dass sich Menschen in einer geteilten Welt durch Integration gegenseitig als *«gleich»* konstituieren. Menschen der *«Wüste»* hingegen sind nicht Teil dieser geteilten Welt, sie sind isoliert und werden daher als *«ungleich»* konstituiert. Aus dieser Argumentation resultieren die Pole *«ungleich»* und *«gleich»* als Pole einer politikdidaktischen Dimension, die im Zusammenhang mit Bildungsprozessen auf eine vergesellschaftende Dimension verweist. Hiermit ist eine von zwei Dimensionen des besagten politikdidaktischen Modells bezeichnet.

Auch die zweite Dimension dieses hier zu artikulierenden Modells lässt sich aus der politischen Theorie von Arendt gewinnen. Diese zweite politiktheoretische Dimension entspringt aus Arendts Kritik an der Philosophie, welche sie in dichtester Form wie folgt vorträgt:

«Politik beruht auf der Pluralität der Menschen. Gott hat den Menschen geschaffen, die Menschen sind ein menschliches, irdisches Produkt der menschlichen Natur. Da die Philosophie und die Theologie sich immer mit dem Menschen beschäftigen, da alle ihre Aussagen richtig wären, auch wenn es entweder nur einen Menschen oder nur zwei Menschen oder nur identische Menschen gäbe, haben sie keine philosophisch gültige Antwort auf die Frage: Was ist Politik? gefunden» (Arendt, 1993, S. 9).

Arendt kritisiert, dass der Mensch in Philosophie und Theologie bar jeglicher Individualität und damit als Abstraktum konzipiert werde, weswegen auch beide Disziplinen kein angemessenes Verständnis des Phänomens Politik entwickeln könnten. Der abstrakte Mensch im Singular erscheint so – wie in vorangehendem Kapitel mit dem Ansatz von Loidolt aufgezeigt – lediglich als entindividualisierter Angehöriger der Gattung Mensch und er vermag sich höchstens als qualitativ unterschiedene Quantität, d. h. etwa als Mann, als Frau, als Kind, als Jude, als Ausländer oder dergleichen zu konstituieren. Die Menschen im Plural hingegen, so verdeutlicht es die politische Theorie Arendts, verfügten alle über eine ureigene Perspektive und damit über einen subjektiven Weltzugang. Arendt konstituiert in dieser pluralen Form Menschen als einzigartige Personen. Entsprechend lässt sich in der politischen Theorie von Arendt eine zweite Dimension bezeichnen, in der Arendt die Denkfigur des «Niemand» von der Denkfigur des «Jemand» unterscheidet. Ausgehend hiervon bietet es sich in didaktischer Hinsicht an, eine politikdidaktische Dimension geleitet durch Arendts Erkenntnis der menschlichen Pluralität als eine Vielheit mit der paradoxen Eigenschaft der Einzigartigkeit jedes ihrer Glieder zu beschreiben. Diese politikdidaktische Dimension antizipiert eine aus Bildungssicht anzustrebende Individuation und erstreckt sich zwischen dem Pol «*die Gleichen*», welcher auf das abstrakte Menschenbild des «Niemand» verweist und dem Pol «*die Ungleichen*», welcher die personale Einzigartigkeit der Menschen betont und sich auf Arendts Figur des «Jemand» bezieht.

Indem die Dimension «*Die Gleichen – Die Ungleichen*» vertikal und die Dimension «*ungleich – gleich*» horizontal aufgespannt werden, resultiert daraus eine Vierfeldmatrix, innerhalb derer sich sowohl die empirisch rekonstruierte Denkfigur der «*ungleichen Gleichen*» als Ausgangspunkt, als auch die normativ legitimierte Denkfigur der «*gleichen Ungleichen*» als Zielvorstellung politischer Lern- und Bildungsprozesse verorten lassen.

Die normativ legitimierte, politikdidaktische Zielfigur kommt dabei in jenem Feld zu liegen, welches im Anschluss an Arendts politische Theorie als der fragile Erscheinungsraum des Politischen betrachtet werden kann, wo Pluralität vollzogen wird, wo sich die Ungleichen sprechend und handelnd als ebenbürtig begegnen, wo sich im Sprechen und Handeln zeigt, wer einer oder eine ist und wo sich Freiheit als Sinn der Politik einzustellen vermag. Es ist der Raum des «Jemand», der in der «Welt» erscheint oder wie es Arendt formuliert, es ist das Reich der Freiheit (Arendt, 2020, S. 50) (Abbildung 6.1).

Diagonal gegenüber der didaktischen Zielfigur kommt die in dieser Dissertation empirisch rekonstruierte Ausgangsfigur der «*ungleichen Gleichen*» zu liegen. Das entsprechende Feld ist in Anlehnung an Arendt mit dem Begriff «Reich

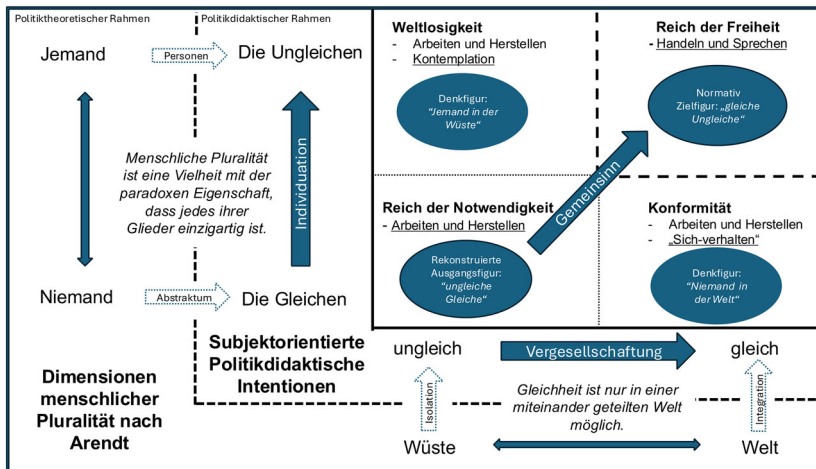


Abbildung 6.1 Politikdidaktisches Modell im Anschluss an die politische Theorie Arendts

der Notwendigkeit» überschrieben und lässt sich politiktheoretisch als Gegenteil des Reiches der Freiheit verstehen (Arendt, 2020, S. 50). Es ist das Reich des «Niemand» in der «Wüste».

An dieser Stelle sei vergegenwärtigt, dass Arendt keine empirisch arbeitende Politiktheoretikerin war. Vielmehr rekonstruiert sie aus historischen Betrachtungen Idealtypen, mit denen sie politische Phänomene analysiert, um dadurch zu einer Theorie des Politischen zu gelangen. Entsprechend assoziiert Arendt das «Reich der Freiheit» mit dem Ideal der griechischen Polis und verbindet das «Reich der Notwendigkeit» mit dem Typus des griechischen Haushalts (dem Oikos). Die antike Polis und der antike Haushalt bilden so das zentrale Gegensatzpaar in Arendts politischer Theorie. Von diesem aus analysiert und kritisiert Arendt politische Phänomene in einer langfristigen Perspektive, welche von der Antike bis in das 20. Jahrhundert reicht. Entsprechend legt sie dar, dass sich die Sphäre des antiken Haushalts dadurch auszeichne, dass in ihr das Zusammenleben durch menschliche Bedürfnisse und Lebensnotwendigkeiten diktiert werde (Arendt, 2020, S. 50). Analytisch unterscheidend führt sie aus:

«Das natürliche Zusammenleben im Haushalt hatte daher seinen Ursprung in der Notwendigkeit, und Notwendigkeit durchherrschte alle Tätigkeiten, die in diesen Bereich fielen. Im Gegensatz hierzu war der Raum der Polis das Reich der Freiheit, und sofern es überhaupt einen Bezug zwischen diesen beiden Bereichen gab, so galt für ihn

natürlicherweise, dass die Beherrschung der Lebensnotwendigkeiten innerhalb eines Haushaltes die Bedingungen für die Freiheit in der Polis bereitstellte» (Arendt, 2020, S. 50).

Ausgehend von dieser Unterscheidung stellt Arendt eine Entgrenzung der Sphären im Verlauf der Zeit fest. Dieser Befund dokumentiert sich auf den ersten Seiten ihres Werkes «Was ist Politik?», auf denen Arendt ausführt:

«Politik handelt vom Zusammen- und Miteinander-Sein der Verschiedenen. Politisch organisieren sich die Menschen nach bestimmten wesentlichen Gemeinsamkeiten in einem absoluten Chaos oder aus einem absoluten Chaos der Differenz. Solange man politische Körper auf der Familie aufbaut und im Bild der Familie versteht, gilt Verwandtschaft in ihren Graden als das, einerseits, was die verschiedensten verbinden kann, und als das, andererseits, wodurch wieder individuen-ähnliche Gebilde sich von- und gegeneinander absetzen. In dieser Organisationsform ist die ursprüngliche Verschiedenheit ebenso wirksam ausgelöscht, wie die essentielle Gleichheit aller Menschen, sofern es sich um den Menschen handelt, zerstört ist» (Arendt, 1993, S. 9–10).

Verwandtschaft destruiert folglich menschliche Pluralität als Bedingtheit des Politischen in beiden hier vorgängig modellhaft aufgespannten Dimensionen, insofern Verwandtschaft weder die Verschiedenheit der Einzelnen berücksichtigt noch darauf ausgerichtet ist, diese als Ebenbürtige zu konstituieren. Gleichwohl spricht Arendt der Familie Bedeutung und Wert zu. So legt sie dar:

«Praktisch-politisch gesprochen aber gewinnt die Familie ihre eingefleischte Bedeutung dadurch, dass die Welt so organisiert ist, dass in ihr für den Einzelnen, und das heisst für den Verschiedensten, kein Unterkommen ist. Familien werden gegründet als Unterkünfte und feste Burgen in einer unwirtlichen, fremdartigen Welt, in die man Verwandtschaft tragen möchte. Dies Begehren führt zu der grundsätzlichen Perversion des Politischen, weil es die Grundqualität der Pluralität aufhebt oder vielmehr verwirkt durch die Einführung des Begriffes Verwandtschaft» (Arendt, 1993, S. 10–11).

Thürmer-Rohr fasst Arendts Ausführungen dahingehend zusammen, dass Familie dem Einheits- und Identitätsbegehren folge, Menschen am Massstab des natürlichen Gleichseins verbinde, im familiären Innenverhältnis Differenz aufhebe und im Aussenverhältnis Differenz schaffe (Thürmer-Rohr, 2024).²

² Aus einer soziologischen Perspektive führt Schütze diesbezüglich aus, dass sich historisch betrachtet eine zunehmende Tendenz zur Desintegration der Familie aus der Gesamtgesellschaft feststellen lasse, da bestimmte Funktionen – wie zum Beispiel die Produktion von Gütern oder auch die Bildung – an Institutionen wie die Wirtschaft oder die Schule abgegeben worden seien und die Familie so auf ihre ureigensten Funktionen der Reproduktion und

Der Raum des Gesellschaftlichen sei entstanden, so Arendt, als das Innere der Familie bzw. des Haushaltes mit seinen zugehörigen Tätigkeiten, mit seinen Sorgen und seinen spezifischen Organisationsformen aus dem Dunkel des Hauses in das volle Licht des öffentlichen Bereiches trat. Hierbei sei nicht nur die althergebrachte Scheidelinie zwischen privaten und öffentlichen Angelegenheiten verwischt worden, sondern die Bedeutung dieser beiden Begriffe habe sich entleert und bis zur Unkenntlichkeit verändert (Arendt, 2020, S. 58). Die Entgrenzung des Haushalts und der Familie zieht folglich eine semantische Transformation der Begriffe «privat» und «öffentlich» nach sich, was Arendt erneut ausgehend vom Gegensatzpaar «Polis – Haushalt» ausführt:

«Für die Antike war entscheidend, dass alles Private ein nur Privates ist, dass man in ihm, wie schon das Wort anzeigt, in einem Zustand der Beraubung lebte, und zwar beraubt der höchsten Möglichkeiten und der menschlichsten Fähigkeiten. Wer nichts konnte als die private Seite des Lebens, wer wie der Sklave keinen Zutritt zum Öffentlichen hatte oder wie die Barbaren ein allen gemeinsames Öffentliches gar nicht erst etabliert hatte, war nicht eigentlich ein Mensch. Wenn wir dem Wort «Privat» nicht mehr anhören, dass es ursprünglich einen Zustand der Beraubung kennzeichnet, so auch darum, weil der neuzeitliche Individualismus eine so enorme Bereicherung der Privatsphäre mit sich gebracht hat» (Arendt, 2020, S. 59).

So konstatiert Arendt, dass sich in der Moderne der Gegensatz von Polis und Haushalt, bzw. der Gegensatz von Privat und Öffentlich auflöst und ein schwer fassbarer, jedoch umfassender Raum des Gesellschaftlichen entsteht. In modernen Massengesellschaften setzt sich damit das Gesellschaftliche an die Stelle des Öffentlichen, was Meier in seiner Arendt-Interpretation anschaulich auf den Punkt bringt, indem er ausführt, dass wir jedes Mal beim Verlassen unseres privaten Zuhauses nicht das Reich der Politik und der Gleichheit betreten, sondern die Sphäre der Gesellschaft, in der wir arbeiten oder unsere Freizeit verbrächten (Meier, 2002, S. 32–33). Entsprechend legt Arendt in vergleichender Perspektive dar, dass in der Moderne mit Privat lediglich noch eine Sphäre der Intimität beschrieben werde, welche in dieser entäusserten Form und Funktion im griechischen Altertum unbekannt gewesen sei (Arendt, 2020, S. 58).

Für Arendt ist nun Jean-Jacques Rousseau der erste bewusste Entdecker und Theoretiker des besagten Intimen, das er, so Arendt, gegen die Zumutungen des Gesellschaftlichen zu schützen sucht. Schlussfolgernd legt Arendt dar:

Sozialisation reduziert werde (Schütze, 2010, S. 172–173). Diese Desintegration der Familie bewirke jedoch nicht nur, dass sich Familien etwa der Wirtschaft anpassen und unterordnen müssten, sondern sie führe auch dazu, dass Familien aus ihrer «Andersartigkeit» ein gewisses Mass an Autonomie und Eigengesetzlichkeit schöpfen könnten (ebd.).

«Die Rebellion, die ihn zu seiner Entdeckung führte (Anm. zur Entdeckung des Intimen), war nicht gegen die Unterdrückung durch den Staatsapparat gerichtet, sondern vorerst gegen die ihm unerträgliche Perversion des menschlichen Herzens in der Gesellschaft, gegen das Eindringen der Gesellschaft und ihrer Massstäbe in eine innerste Region, (...)» (Arendt, 2020, S. 59).

Arendt führt aus, dass die Intimität des Herzens, im Unterschied zu Haus und Hof, in der Welt keine feste Stätte habe und auch das Gesellschaftliche, wogegen die Intimität rebelliere, könne nicht mit der gleichen Sicherheit lokalisiert werden wie das Öffentliche, weswegen der gesellschaftlichen Sphäre im Gegensatz zum öffentlichen, politischen Raum stets etwas Ungreifbares anhafte (Arendt, 2020, S. 60). Moderne Individuen sehen sich folglich mit einer Weltlosigkeit konfrontiert oder wie es Arendt ausdrückt:

«In dieser Rebellion des Herzens gegen die eigene gesellschaftliche Existenz wurde das moderne Individuum geboren mit seinen dauernd wechselnden Stimmungen und Launen, in der radikalen Subjektivität seines Gefühlslebens, verstrickt in endlose innere Konfliktsituationen, die alle aus der doppelten Unfähigkeit stammen, sich in der Gesellschaft zu Hause zu fühlen und ausserhalb der Gesellschaft zu leben» (Arendt, 2020, S. 60).

Dieses hier von Arendt beschriebene, moderne Individuum lässt sich in der Vierfeldmatrix des eingangs beschriebenen Modells verorten und erscheint dort in der Figur des *«Jemand in der Wüste»*. Diese Figur lässt sich didaktisch wenden und als defizitäres Ergebnis eines eindimensionalen Individuationsprozesses kritisieren. Mit spitzer Feder tut dies Reichenbach, indem er ausführt:

«Manche mögen mit einem vielleicht etwas heruntergekommenen Verständnis von Konstruktivismus meinen, dass Kinder sich ihre je «eigene» Welt aufbauen und dass die Schule sie in dieser Form des scheinbar akzeptierten Autismus noch unterstützen soll» (Reichenbach, 2017, S. 199).

Die Ursachen für dieses Verständnis sieht Reichenbach in der politischen Rhetorik des 19. Jahrhunderts begründet, als Individualismus ausgehend von der Idee eines starken, jedoch auch solitär gedachten Subjekts propagiert wurde. Diese Idee betrachtet Reichenbach als nach wie vor handlungsregulierend, da sie sich etwa in den bildungspolitischen Proklamationen des selbstgesteuerten Lernens niederschläge oder sich auch als scheinbare Kompatibilität eines politischen Ideals der Autonomie mit skurril vorgetragenen Formen der Bildung als Autopoiesis präsentiere (ebd.). Entsprechend führt Reichenbach aus:

«Die damit einhergehenden Erfahrungen des Weltverlustes – also des Sinnes für eine gemeinsame Welt – werden nicht nur nicht kritisch betrachtet, sondern vielmehr in ihrer sinnleeren Offenheit sakralisiert: Daher scheinen Lernen und Schule pädagogisch da zu sein, damit sich das Kind eine «eigene» Welt aufbaue. Dass die individuelle «Konstruktion» einer «eigenen» Welt eher unter psychopathologischen Perspektiven betrachtet und die Schule besser als im Dienst einer gemeinsamen Welt verstanden werden könnte, scheint weniger einzuleuchten» (Reichenbach, 2017, S. 199–200).

Mit explizitem Bezug auf Arendt konstatiert Reichenbach, dass diese eigenartige Weltlosigkeit der vermeintlich selbstgesteuerten Lernenden einen zugleich apolitischen, wie auch apädagogischen Charakter aufweise, da in dieser negativen Realutopie das Pädagogische und das Politische in Form einer seltsamen Abwesenheit ihres je unterschiedlichen Wesens zusammenfallen würden (ebd.).

Das weltlose Subjekt bzw. der *«Jemand in der Wüste»* vermag – wie Arendt in *Vita Activa* wiederholt betont – als *Animal laborans* zu arbeiten und es vermag als *Homo faber* Dinge herzustellen, um sich eine Welt zwischen Mensch und Natur als eigentliche Heimat des Menschen einzurichten (Mahrtdt, 2022a). Überdies vermag dieses Subjekt, um nochmals die Metapher des *«Jemand in der Wüste»* zu bemühen, auch ein gottgefälliges Leben im Sinne von Augustinus zu führen und bestimmt verfügt dieses Leben in *Caritas* und Kontemplation über seine ihm eigentümliche Qualität, es ist aber durch seine Isolation kein Leben in Freiheit. Mit Hilfe des didaktischen Modells lässt sich folglich argumentieren, dass die *«Rebellion des Herzens»* in einer einzig auf Individuation ausgerichteten Dimension in Weltlosigkeit endet.

Nebst dieser Deutung bietet die Heuristik des dargestellten Vierfeldrasters noch eine zweite Dimension an, die zu einer weiteren Denkfigur führt, welche ihrerseits auf den gesellschaftlichen Konformitätsdruck verweist. So argumentiert Arendt, dass sich Rousseaus *«Rebellion des Herzens»* bei Lichte betrachtet in erster Linie gegen die nivellierenden Züge der Gesellschaft richte (Arendt, 2020, S. 60). Entsprechend führt Arendt aus:

«Das auffallende Zusammenfallen des Aufstieges des Gesellschaftlichen mit dem Verfall der Familie weist deutlich darauf hin, dass die Gesellschaft ihre Entstehung unter anderem dem verdankt, dass die Familie von den Gruppen absorbiert wurde, die ihr jeweils sozial entsprachen, d.h. mit denen sie sich ungefähr auf dem gleichen Lebensniveau befand» (Arendt, 2020, S. 61).

Wie in vorangehendem Kapitel aufgezeigt, stimmt Arendt mit Tocqueville darin überein, dass der Konformismus im Sinne eines Gleichmachens die treibende Kraft in der Moderne darstelle. Die rekonstruierte Denkfigur der *«ungleichen*

Gleichen», bzw. die Bürgerinnen und Bürger, welche geführt werden wollen und sich dabei frei fühlen möchten, sind durch diese Kraft geprägt. Dies bringt Arendt zugespitzt auf den Punkt, indem sie ausführt: *«Konformismus, wie wir ihn kennen, wo völlige Einstimmigkeit in voller Freiwilligkeit erreicht wird, ist nur das letzte Stadium dieser Entwicklung»* (Arendt, 2020, S. 62). Hiermit spielt Arendt auf bürokratische Herrschaftsformen an, welche sie auch als die Herrschaft des Niemand bezeichnet (ebd.). Ursächlich hierfür erscheint ihr der Umstand, dass die Gesellschaft das Handeln in der gleichen Weise ausschliesse, wie dies früher die Sphäre des Haushaltes getan habe. Gesellschaft orientiere sich an der Notwendigkeit und folge damit dem Prinzip einer Zweckrationalität. Arendt führt diesbezüglich aus:

«An seine Stelle (Anm. an die Stelle des Handelns) ist das Sich-Verhalten getreten, das in jeweils verschiedenen Formen die Gesellschaft von allen ihren Gliedern erwartet und für welches sie zahllose Regeln vorschreibt, die alle darauf hinauslaufen, die Einzelnen gesellschaftlich zu normieren, sie gesellschaftsfähig zu machen und spontanes Handeln wie hervorragende Leistungen zu verhindern» (Arendt, 2020, S. 62).

Hiermit erscheint auf der politiktheoretisch und -didaktisch gerahmten Vierfeldmatrix die Denkfigur des *«Niemand in der Welt»* als letzte der vier zu beschreibenden Figuren dieser Heuristik. Wie die empirisch rekonstruierte Denkfigur der *«ungleichen Gleichen»* und wie die analytisch gewonnene Figur des *«Jemand in der Wüste»*, so lässt sich auch der *«Niemand in der Welt»* im Sinne Arendts als arbeitendes *Animal laborans* und als herstellenden *Homo faber* deuten. Die Figur des *«Niemand in der Welt»* verdeutlicht aber überdies Erfordernisse eines Lebens unter Bedingungen der Massengesellschaft. Diese Erfordernisse stellen sich als Zwang und Fähigkeit dar, sich anpassen zu müssen, bzw. sich anpassen zu können. Hieraus resultiert die ambivalente Bedeutsamkeit des *«Sich-Verhaltens»*, wie es Arendt nennt, wobei in dieser Bedeutsamkeit vermutlich auch begründet liegt, warum gerade die Schule das *«Sich-Verhalten»* so dezidiert einfordert, übt, honoriert und normiert. Schule setze dem Eigensinn von Schülerinnen und Schüler, wie es Leser ausdrückt, nicht nur einen universalistisch-unpersönlichen Handlungsrahmen entgegen, sondern sie setze diesen auch gesellschaftlich legitimiert durch (Leser, 2018, S. 76). So werden etwa Leistungen von Schülerinnen und Schüler in Prüfungen stetig wiederkehrend bewertet. Orientiert an einem vermeintlichen Gerechtigkeitsprinzip müssen jeweils alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse ausdrücklich ohne Ansehen ihrer Person die gleichen Prüfungen schreiben. Aus Sicht der Lehrperson wird mit diesem Vorgehen dem Gebot der Gleichbehandlung genüge getan und aus

Sicht der Schülerinnen und Schüler mag damit die Hoffnung verbunden werden, nicht der Willkür der Lehrperson ausgesetzt zu sein. Diese von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern geteilte Gerechtigkeitsvorstellung verschlei-ert jedoch, dass dabei heimlich Hobbes' Leviathan Einzug in die Schulen hält. Dies geschieht dadurch, dass Schülerinnen und Schüler in Prüfungsregimen von Schulen zunächst entpersonalisiert und damit als abstrakt Gleiche konstituiert werden. Anschliessend wird jedoch durch Zensuren Ungleichheit unter den Gleichen hergestellt und damit eine schulische Herrschaftsordnung begründet. Durch Selektionsprozesse verteilt Schule Lebenschancen und erweist sich damit als funktional für eine bürgerliche Gesellschaft, die Gleichheit stets formal, d. h. entpersonalisiert begründet, um Herrschaft durch Ungleichheit reproduzieren zu können.

Was wir heute unter Herrschaft, unter Macht, Staat und Regierung verstünden, so Arendt, habe in der antiken Polis als präpolitisch gegolten und fand seine Berechtigung nicht in der Öffentlichkeit, sondern ausschliesslich im Privaten (Arendt, 2020, S. 52). Die Polis habe auf Gleichheit und der Haushalt auf Ungleichheit beruht, wie Arendt betont und dabei ausführt: *«Freisein bedeutete ebenso ein Nichtbefehlen, wie es die Freiheit von dem Zwang der Notwendigkeit und den Befehlen eines Herrn beinhaltet»* (ebd.). Aus dem Idealtyp der antiken Polis gewinnt Arendt folglich ein eigenwilliges, republikanisches Freiheitsverständnis, das sie modernen Massengesellschaften entgegenhält, in denen öffentliche Freiheit durch ein entgrenztes Reich der Notwendigkeit bedrängt wird und hierbei droht verloren zu gehen.

Im Sinne eines Fazits kann festgehalten werden, dass Rousseau, gemäss Arendt, das Intime gegen die Zumutungen des Gesellschaftlichen zu schützen sucht und sich in seiner Theorie daher eine individuierende von einer vergesellschaftenden Dimension unterscheiden lassen. Während Individuation auf Selbstformung und damit auf einen Entwicklungsprozess verweist, der auf die Einzigartigkeit von Individuen fokussiert, meint Vergesellschaftung hierbei einen Prozess des Sozialwerdens und der Enkulturation von Menschen. Diese beiden Dimensionen finden sich entsprechend in Arendts Gesellschaftsbegriff wieder, wobei Arendt Individuation mit Blick auf Weltlosigkeit problematisiert und Vergesellschaftung hinsichtlich ihrer Tendenz zum Konformismus kritisiert.

Die empirisch rekonstruierte Denkfigur der *«ungleichen Gleichen»* lässt sich in der hier beschriebenen, doppelt gerahmten Vierfeldmatrix entlang der individuierenden Dimension als Figur des *«Jemands in der Wüste»* und entlang der vergesellschaftenden Dimension als Figur des *«Niemand in der Welt»* ausdeuten. Alle drei Denkfiguren gehören dem weiten Feld des Gesellschaftlichen und damit in einem erweiterten Sinn dem Reich der Notwendigkeit an. Entsprechend sind

alle drei Denkfiguren als unfreie Denkfiguren zu verstehen, da es keine Figuren sind, die sprechend und handelnd in einer öffentlichen Sphäre erscheinen. Aus politischen, aus demokratietheoretischen und auch aus didaktischen Gründen ist es daher angezeigt, politische Bildung so auszurichten, dass sich Schülerinnen und Schüler zunehmend als Sprechende und Handelnde erfahren. Politische Bildung gründet so auf der Erkenntnis, dass Gleichheit nur in einer geteilten Welt möglich ist, in der menschliche Pluralität als Vielheit mit der Eigenschaft der Einzigartigkeit jedes ihrer Glieder anerkannt wird, womit politische Bildung auf Förderung des Gemeinsinns abzielt.

6.3.2 Vier Leitlinien einer frühen politischen Bildung

Wie in Abschnitt 2.3 im Anschluss an Lange ausgeführt, zielt politische Bildung auf die subjektive Dimension von Politik und Gesellschaft, weswegen der Gegenstand der Didaktik der politischen Bildung das politische Bewusstsein darstellt, in dem die einzelnen Schülerinnen und Schüler den Sinn bilden, der es ihnen ermöglicht, die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit zu interpretieren und handelnd zu beeinflussen (D. Lange, 2008, S. 432). Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht dabei grundsätzlich die Frage, wie Schülerinnen und Schüler Politik und politische Konflikte durch Sprachhandlungen konzeptuell herstellen und damit sinnhaft deuten. Im Zusammenhang mit der didaktischen Strukturierung als abschliessender Teilaufgabe der didaktischen Rekonstruktion interessiert nun die Frage nach Leitlinien einer intentionalen Beeinflussung des politischen Bewusstseins im Rahmen schulischer, politischer Bildung. Nachfolgend werden, gestützt auf die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit, vier Leitlinien politischer Bildung benannt und beschrieben.

6.3.2.1 Leitlinie 1: Demokratie ist nicht nur ein Ordnungs-, sondern auch ein Handlungsbegriff

Es war das grosse Verdienst der Vertragstheoretiker und dabei insbesondere dasjenige von Thomas Hobbes, im Zeitalter der Aristokratie auf eine prinzipielle Gleichheit aller Menschen zu pochen und diese Gleichheit in einer grundlegend neuen Weise als Ausgangspunkt rationaler Herrschaft zu verstehen. Fortan liess sich Ungleichheit als ordnungskonstituierende Leistung von Herrschaft legitimieren und als ubiquitäres Phänomen menschlicher Gesellschaften analysieren, aus dem sich weitere gesellschaftliche Phänomene wie etwa soziale Konflikte ableiten lassen (Matys & Brüsemeister, 2012, S. 202). Herrschaft führt auf einer

Handlungsebene zu permanent ablaufenden Konflikten und Prozessen der Infragestellung von Herrschaftsstrukturen und Machtverhältnissen (ebd.). Ausgehend hiervon kann somit Demokratie als ein bestimmter Modus der Infragestellung von Herrschaft und Macht verstanden werden, weswegen es sich gemäss Buchstein und Jörke anbieten, Demokratie nicht nur als Ordnungs-, sondern vielmehr als Handlungsbegriff zu verstehen (Buchstein & Jörke, 2003, S. 493). Demokratie wird dadurch zu einer Bezeichnung für den permanenten Streit und Kampf um die Einrichtung der sozialen Welt.

Indem der Demokratiebegriff folglich nicht einseitig mit bestehenden politischen Ordnungen verknüpft wird, sondern stärker mit Handlungen, welche auf Bewahrung oder Veränderung je konkreter Ordnungen abzielen, erfahre der Demokratiebegriff, so Buchstein und Jörke, eine Dynamisierung (ebd.). Ein solcher dynamisierter Demokratiebegriff, der letztlich Freiheit im Sinne Arendts als von politischen Handlungen abhängig beschreibt, eröffnet gerade in Zeiten, in denen die Handlungsschwäche von demokratischen Regimen diagnostiziert und beklagt wird, eine vielversprechende politikdidaktisch Perspektive, da ein handlungsorientierter Demokratiebegriff den Blick auf politische Konflikte lenkt, zur kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Herrschaftsordnungen auffordert und diskursive Lehr-Lernformate nahelegt.

6.3.2.2 Leitlinie 2: Gemeinsinn fordert auf Gleichheit zu praktizieren

Ausgehend von Arendts Pluralitätsverständnis legt Reichenbach dar, dass der Gemeinsinn als derjenige Sinn bezeichnet werden könne, welcher die Einzelnen in eine Gemeinschaft einfüge (Reichenbach, 2017, S. 205). Dies geschehe dadurch, dass die Einzelnen lernten Gleichheit zu praktizieren. Mit Verweis auf die erweiterte Denkungsart von Kant führt Reichenbach weiter aus, dass Gemeinsinn folglich mit Denken zu tun habe und sich nicht einfach in einer prosozialen Einstellung erschöpfe. Dabei sei Gemeinsinn jedoch nicht als blosses Anliegen der Erkenntnis zu betrachten, sondern überdies als eine Angelegenheit der Meinung und des Urteilens (ebd.). Entsprechend bedeute über Gemeinsinn zu verfügen nicht etwa, wie die anderen zu denken, sondern möglichst unabhängig von diesen zu denken, aber gleichwohl so, dass auch deren Perspektive eingenommen werde und sich das Denken insgesamt als kohärent ausnehme (ebd.).

Gemeinsinn verweist damit auf eine egalitäre Ordnung des Argumentierens und Überzeugens und lässt sich als kommunikatives Ethos verstehen, dass sich aus Arendts Ideal der antiken Polis ableiten lässt. Insofern politische Bildung nicht affirmativ, sondern kritisch verfahren will, um Schülerinnen und Schüler

zu befähigen, gegebene (Herrschafts-)Ordnungen zu durchschauen, zu reflektieren und zu kritisieren (Kenner & Lange, 2022, S. 65), muss diese versuchen, Herrschaftskonzepte von Schülerinnen und Schülern bezüglich ihrer Hierarchievorstellungen zu modifizieren und für eine egalitäre Ordnung des Überzeugens und Argumentierens zu öffnen. Das bedeutet, dass die in dieser Dissertation rekonstruierte Denkfigur der *«ungleichen Gleichen»* unter integrativer Berücksichtigung individuierender sowie vergesellschaftender Aspekte entlang der Idee des Gemeinnsinns zu erweitern und zu modifizieren ist. Eine Förderung des Gemeinnsinns würde sich damit, wie im Rahmen des dargelegten politikdidaktischen Modells aufgezeigt, an der Zielfigur der *«gleichen Ungleichen»* orientieren.

6.3.2.3 Leitlinie 3: Schülerinnen und Schüler sind mit «Welt» und «Fremdem» zu konfrontieren

Arendts Insistieren, dass nur im Bewusstsein der Gegensätzlichkeit von privater und öffentlicher Sphäre eine Hinwendung zur Welt gelingen kann, ihr Beharren auf einer Öffentlichkeit für alle Menschen und ihre Warnungen vor Entfremdung rühren aus ihrer Biografie her und erklären sich mit ihren eigenen Minderheiten- und Aussenseitererfahrungen (Heuer, 1992, S. 50–51). Ihre hieraus resultierende Position, dass sich Menschen nur in einem öffentlichen Raum selbst entfalten können, meint dabei jedoch nicht eine individualistische Selbstentfaltung vermeintlich souveräner Individuen, sondern betont vielmehr die Kontingenzerfahrung moderner Menschen. Diese Kontingenzerfahrung lässt sich als gesellschaftliche Zumutung beschreiben ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen zu müssen und dabei zu wissen, dass jede Entscheidung von historischen, sozialen und situativen Bedingungen abhängt und daher immer eine Entscheidung unter Unsicherheit und Heteronomie bleibt (Reichenbach, 2001, S. 77).

Wie in Abschnitt 5.1.1.2 aufgezeigt, sind sich moderne Menschen ihrer paradoxen Lebenslage durchaus bewusst, sie externalisieren diese Zumutung etwa im politischen Protest und artikulieren dabei einen Selbstbestimmungsanspruch, welchen Luhmann wie folgt formuliert:

«Sie vertreten den Anspruch (den jeder auf seine Weise auslegen kann), in den Aus-sichten auf selbstbestimmte Lebensführung nicht oder nur aus einsichtigen Gründen beeinträchtigt zu werden» (Luhmann, 2016, S. 204).

Doch nicht nur im Protest zeigt sich dieser Wunsch nach möglichst weitreichender persönlicher Souveränität und autonomer Selbstverwirklichung, sondern er präsentiert sich in pädagogisch-didaktischen Zusammenhängen oftmals auch in

der Form einer affirmativen Überhöhung von Partizipation. So wird in Schulen, wie in Abschnitt 5.2.2.3 ausgeführt, das Kinderrecht auf Partizipation als prinzipielle Pflicht zur Beteiligung von Kindern in allen sie betreffenden Angelegenheiten ausgelegt und mit Zielsetzungen der Selbstregulation sowie erhofften Erfahrungen der Selbstwirksamkeit verbunden. Während erwachsene Menschen erfahren und gelernt hätten, so Reichenbach, dass eine Beteiligung an allen sie betreffenden Angelegenheiten nicht möglich sei, sollen junge Menschen in der Schule ungebrochen daran glauben und somit pädagogisch intendiert ihren Selbstwirksamkeitsglauben ausweiten (Reichenbach, 2008, S. 7). Der Wunsch nach Souveränität wird folglich zum Vater des Gedankens eines vermeintlich liberalen und emanzipativen Individualismus. Dieser hypostasiert – wie in vorliegender Dissertation rekonstruiert – in der Figur der *«ungleichen Gleichen»*, welche sowohl in ihrer Genese wie auch in ihrer Progression auf Prozesse einer vergesellschaftenden Gewöhnung und Anpassung des Selbst verweist. Diesbezüglich kritisch führt Hedtke im Anschluss an Gerd Biesta aus, dass das Selbst im Zuge seiner fortlaufenden Gewöhnungs- und Anpassungsversuche an sich stetig verändernde Bedingungen ein sich gewöhnendes und anpassendes Objekt bleibe, welches über keinerlei eigene Kriterien zur Bewertung dessen verfüge, dem es sich laufend anpasse (Hedtke, 2019, S. 146). So mögen Gewöhnen und Anpassen gemäss Hedtke zwar helfen zu überleben, aber sie würden niemals die Frage aufwerfen, ob die Bedingungen, denen man sich unterwirft, im eigentlichen Sinne als gut gelten können. Hierzu bedürfe es einer Unterbrechung des Mit-sich-selbst-Seins und des Für-sich-selbst-Seins, was einer Unterbrechung der eigenen Wünsche und Vorstellungen entspräche, um fragend nachdenken zu können, ob diese Wünsche und Vorstellungen für uns selbst und für das Leben, das wir mit anderen leben, zutreffend und wünschenswert seien (ebd.). An diesen existenziellen Fragen müssten sich Lernende in ihrer Subjektwerdung abarbeiten, so Hedtke weiter, weswegen es Lernaufgaben brauche, die weder auf lebensweltliche Bestätigung und Ertüchtigung noch auf anhaltende Anpassung und fortlaufende Verbesserung abstellten, sondern die vielmehr auf Unterbrechung, auf ein Herausreissen der Lernenden aus der eigenen Lebenswelt und damit auf eine Konfrontation mit der Welt und dem Fremden abzielten (ebd.).

Die Denkfigur der *«gleichen Ungleichen»*, der *«ungleichen Gleichen»*, des *«Jemands in der Wüste»* und des *«Niemand in der Welt»* eröffnen Perspektiven einer solch didaktisch motivierten Befremdung und sie können als didaktisch rekonstruierte Grundlagen für Lernarrangements verstanden werden, welche auf eine von Hedtke geforderte Unterbrechung der Lebenswelt von Schülerinnen und Schüler abzielen. Hierbei ist ausdrücklich auch an eine Unterbrechung der Partizipationsaufforderung im Kontext der Schule als Lebenswelt zu denken. So

dient Partizipation im Anschluss an Arendts politische Theorie weder individualistischer Selbstentfaltung noch heteronom initiiierter Selbstverpflichtung. Auch lässt sich Selbstwirksamkeit – verstanden als Verwirklichung selbstgesteckter Ziele – in jenem partizipativ-handelnden Sinn nach Arendt nicht realisieren, da Handelnde ihren «eigenen Faden» stets in ein bereits bestehendes «Bezugsgewebe» mit zahllosen, einander widerstrebenden Absichten und Zwecken schlagen würden, wie Mahrtdt anhand einer bekannten, metaphorischen Formulierung Arendts ausführt (Mahrtdt, 2022b, S. 328). Entsprechend könnten Handelnde, so Mahrtdt weiter, niemals ihre Ziele in der Reinheit verwirklichen, wie sie ihnen ursprünglich vorschwebten, da diese Form einer souveränen Selbstwirksamkeit nur Herstellenden zukomme (ebd.). Ausgehend von dieser Argumentation lässt sich festhalten, dass sich Partizipation – im Anschluss an Arendts politische Theorie – immer auf eine geteilte Welt bezieht. Aufgrund ihrer eigenwilligen republikanischen Konzeption verfügt Arendts Partizipationsverständnis über ein Potenzial zur Befremdung sowie Unterbrechung lebensweltlicher Partizipationsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern.

6.3.2.4 Leitlinie 4: Diskursive Lernformate ermöglichen es Schülerinnen und Schülern als Sprechende und Handelnde zu erscheinen

Wiederholt betont Arendt in ihrem Werk, dass sich Menschen sprechend und handelnd voneinander unterscheiden würden. Sie unterscheiden sich folglich aktiv voneinander, anstatt lediglich verschieden zu sein. So begreift Arendt das Sprechen und Handeln als Modi, in denen sich Menschsein selbst offenbaren kann (Arendt, 2020, S. 240). An diesen Gedanken anknüpfend bietet es sich an, diskursive Lernformate in der Schule zu berücksichtigen, in denen sich Schülerinnen und Schüler zunehmend als Sprechende und Handelnde erfahren können. Zu berücksichtigen gilt es dabei, wie in Abschnitt 5.3.2.3 dargelegt, dass weder Schule im Allgemeinen noch Unterricht im Speziellen eine Öffentlichkeit im Sinne Arendts darstellen, in der sich Ebenbürtige sprechend und handelnd begegnen. Dieser Umstand bzw. die damit einhergehenden Antinomien sind pädagogisch-didaktisch zu antizipieren, sie entbindet die Schule aber nicht von der Aufgabe, Schülerinnen und Schüler auf öffentliches Sprechen und Handeln vorzubereiten.

Unumwunden ist Oeftering zuzustimmen, dass dort, wo das Sprechen aufhört oder gar nicht erst zustande kommt, den Einzelnen nichts anderes übrig bleibt, als eine unmündige Aneignung vorgegebener Wissensbestände, Meinungen sowie «Dummheitskulturen» und damit eine Unterwerfung unter bestehende Herrschaftsverhältnisse (Oeftering, 2020, S. 70).

Variantenreiche Debattenformate und klug inszenierte Sprechanlässe können den Schülerinnen und Schülern dienen, sich in der erweiterten Denkungsart zu üben, dabei ihren Gemeinsinn auszubilden und sie können daher als eine Einführung in eine Praxis der Freiheit verstanden werden (Reichenbach, 2001, S. 107).

Die dringliche Relevanz einer Kompetenz des öffentlichen Sprechens lässt sich ausgehend von einer einleitenden Passage zu Vita Activa aufzeigen, in der Arendt in luzider Weise die Verwerfungen eines digitalen Zeitalters vorwegnimmt. Unter dem Eindruck des Sputnik- Schocks von 1957 und den Erkenntnissen der damals noch neuen Quantenphysik, welche etwa Erwin Schrödinger auch in philosophisch ausgerichteten Publikationen erörterte, konstatiert Arendt eine Krise der Naturwissenschaften. So zeige sich gemäss Arendt, dass sich die mathematisch beweisbaren «Wahrheiten» des modernen wissenschaftlichen Weltbildes auf keine Weise mehr sprachlich oder gedanklich darstellen liessen und es für erdgebundene Wesen, welche handelten, als seien sie im Weltall beheimatet, auf immer unmöglich sein könnte, die Dinge, welche sie tun, auch zu verstehen, d. h. denkend über sie zu sprechen. Hieraus folgert Arendt, dass uns in diesem Paradigma womöglich nichts anderes übrigbleiben könnte, als Maschinen zu ersinnen, die uns das Denken und Sprechen abnehmen würden (Arendt, 2020, S. 16). Menschen erwiesen sich in diesem Moment, so Arendt, als Sklaven ihres eigenen Erkenntnisvermögens, sie seien, wie Arendt formuliert:

«(...) von allem Geist und allen guten Geistern verlassene Kreaturen, die sich hilflos jedem Apparat ausgeliefert sehen, den sie überhaupt nur herstellen können, ganz gleich wie verrückt oder wie mörderisch er sich auswirken möge» (ebd.).

Wenn Chatbots, welche auf grossen Sprachmodellen beruhen, Texte generieren und so das Sprechen übernehmen, dann ist eine politische Öffentlichkeit in akuter Gefahr. Diese vermeintlich intelligenten Programme befördern Konformität in einem zuvor nie gekannten Ausmass, sie ebnen menschliche Pluralität ein und löschen Freiheit als Praxis des Sprechens und Handelns aus. Sprechende Maschinen, lassen jedoch nicht nur Bürgerinnen und Bürger verstummen, sondern auch Schülerinnen und Schüler, die von allem Geist und allen guten Geistern verlassen, ihre Texte, Analysen, Recherchen und Referate Maschinen überantworten. Vor diesem Hintergrund tut Schule gute daran, vielfältige Sprechanlässen anzubieten und einzufordern, um digital beförderter Konformität und der schweigenden Unterwerfung unter Dummheitskulturen Spontanität und Gemeinsinn entgegenhalten zu können, selbst wenn dies gegenwärtig, wie ein Kampf auf verlorenem

Posten erscheint. Öffentliches Sprechen ist mitunter, wenn nicht zuallererst, eine Kompetenz zum Widerstand!

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



In der Einleitung zu vorliegender Studie werden Fragen mit Blick auf die Zukunft der Demokratie sowie der demokratischen Haltung von Primarschülerinnen und -schülern aufgeworfen. Gefragt wird dabei, wie Schülerinnen und Schüler Politik und politische Konflikte deuten, über welche Wissensbestände sie zum politischen System verfügen, welche Erwartung sie an die Politik stellen und wie sie ihre eigene Rolle darin verstehen. In 21 Gruppendiskussionen setzen sich 66 Schülerinnen und Schüler mit diesen Fragen auseinander. Stellvertretend für viele von ihnen antwortet Jasmine auf die Frage, was Politik sei, wie folgt: *«Politik ist die Zukunft, also die Besprechung der Zukunft. Wie dass die Menschheit aussehen wird und die Diskussion aller Probleme»* (siehe D_HE3_14.01.20_6.Klasse, Pos. 150).

Ausgehend von dieser Definition und dabei die Ergebnisse vorliegender Studie resümierend lässt sich insgesamt festhalten, dass die politischen Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse reichhaltiger und differenzierter sind als landläufig vermutlich angenommen wird. Sie sind aber auch weit fundierter, als sie Schülerinnen und Schüler selbst einschätzen. So beschrieben sich diese in den Gruppendiskussionen wiederholt als politische Mängelwesen, welche aus ihrer Sicht zurecht von der vollen politischen Partizipation ausgeschlossen sind, weil sie zu wenig über Politik wüssten.

In der Dissertation wird rekonstruiert, dass die politischen Konzepte, welche die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit einem Wimmelbild gemeinsam entwickeln und versprachlichen, wesentlich durch die Vorstellung einer Partizipationshierarchie strukturiert werden. Entsprechend erscheint ihnen Partizipation zwar wichtig und das Recht seine Meinung zu äussern genießt bei den befragten Schülerinnen und Schülern unbestrittene Gültigkeit, gleichwohl sprechen sie jeweils anderen das Privileg und die Verantwortung zu, Entscheidungen abschliessend zu treffen, zu bestimmen was gilt und wie etwas umgesetzt wird. Die hierarchische Struktur in den Deutungen der Schülerinnen und Schüler

verleitet dazu, dass politische Partizipation als ein Mittel zum Zweck verstanden wird. Der Zweck steht dabei von vornherein fest, d. h. Jasmines *«Besprechung der Zukunft»* geht frei nach Hannah Arendt ein fixes Modell voraus, wie diese Zukunft hergestellt werden soll, wodurch die Besprechung selbst höchstens noch affirmativen Absichten dienen kann.

Schülerinnen und Schüler nehmen Politik und politische Konflikte – wie vermutlich viele Erwachsene auch – von einem beobachtenden Standpunkt aus wahr. Dieser Standpunkt, von dem aus eine politische Landschaft in Augenschein genommen wird, lässt sich mit der in dieser Dissertation empirisch rekonstruierten Denkfigur der *«ungleichen Gleichen»* markieren. Ungleich sind die Gleichen, weil sie durch ihre politische Exklusion nicht als Ebenbürtige anerkannt werden und es handelt sich bei ihnen um *«Gleiche»*, weil ihnen kein einzigartiger subjektiver Weltzugang zugesprochen wird, da sie lediglich entpersonalisiert als Kind, als Schülerin oder Schüler politisch adressiert werden.

Sobald ein Standpunkt verändert wird, verändert sich auch die Perspektive und damit die Landschaft. In dieser Metaphorik gehalten, kann politische Bildung als Ermöglichung, Bemühung und Aufforderung zum Wechsel des Standpunktes verstanden werden. Hierbei vermag es kaum zu überzeugen politische Bildung am Ideal und Selbstverständnis des Liberalismus auszurichten, d. h. auf eine individualistisch-emanzipative Selbstverwirklichung hinzuwirken. Die Idee souveräner Selbstermächtigung ist in einer weit fortgeschrittenen Neuzeit, in der von Demokratiedämmerung die Rede ist (Selk, 2023), längst schal geworden und wird meist bereits in der Schule als leere Pose entlarvt. So markiert die in dieser Arbeit analytisch gewonnene Denkfigur der *«gleichen Ungleichen»* als Zielfigur politischer Bildung auch einen anderen Standpunkt. Von diesem aus eröffnet sich eine Perspektive auf eine egalitäre Ordnung des Argumentierens und Überzeugens. Demokratie kommt dabei als republikanische Praxis der Freiheit in den Blick, die auffordert sich gegenseitig als gleich im Sinne von ebenbürtig anzuerkennen und die entsprechend ein demokratisch-kommunikatives Ethos verlangt. Ausgehend hiervon liegt es nahe, in der Schule auf diskursive Formate zu setzen, damit sich Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet, sprechend und handelnd zu erscheinen.

Die didaktische Zielfigur der *«gleichen Ungleichen»* verdeutlicht die Unmöglichkeit gesellschaftlich-politischer Letztbegründungen sowie eine daraus potenziell resultierende konflikthafte Freiheit. Sie beruht auf der Einsicht, dass Vergangenheit und Zukunft in der Neuzeit nicht länger durch ein Band der Tradition zusammengehalten werden, sondern vielmehr nach einer reflexiven Relation verlangen. Es ist mitunter Aufgabe didaktisch informierter Sozialwissenschaften dieses neue, reflexive Band zu knüpfen und jene Theoriehorizonte zu entwickeln,

welche es erlauben Gesellschaft und Politik nach einer dominanten Ära liberal-repräsentativer Regime analytisch in den Blick zu nehmen. Das, was vor uns liegt – die gesellschaftliche Transformation im Zusammenhang mit der ökologischen Krise – gilt es zu antizipieren. Politische Bildung sollte sich hierbei – soviel Normativität muss sein – an einer Welt jenseits von Befehl und Gehorsam orientieren, kritisch nach deren Bedingungen fragen und sich für Kompetenzen von Menschen interessieren, welche weder gehorchen noch befehlen möchten und dennoch zusammenleben wollen. So bleibt mit Hannah Arendt zu hoffen, dass eine solche Freiheit nicht für unendlich lange Zeiten verschwindet (Arendt, 2018).

Es gibt nur eine Erde, aber viele mögliche Welten. Tragen wir alle dazu bei, dass Politik die Besprechung der Zukunft werden und bleiben kann.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Bibliografie

- Abendschön, S. (2007). Demokratische Werte und Normen. In J. W. van Deth, S. Abendschön, J. Rathke, & M. Vollmar (Hrsg.), *Kinder und Politik: Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (1. Aufl, S. 161–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abendschön, S. (2010). *Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft: Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter* (1. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Abendschön, S. (2022). Politische Sozialisation von Kindern- im Vorschul- und Grundschulalter. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 60–68). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Abraham, U., & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, 36(214), 4–12.
- Adamina, M. (2013). Mit Lernaufgaben grundlegende Kompetenzen fördern. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft: 1.- 9. Schuljahr* (2., korrigierte Auflage, S. 117–132). Bern: Haupt Verlag.
- Adamina, M. (2020). Kompetenzorientierter Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive—Grundlagen, Einordnung. In M. Adamina & E. Wannack (Hrsg.), *Kompetenzorientierte, fachspezifische Unterrichtsentwicklung Fachdidaktische Fallarbeit in der Lehrpersonenbildung oder Professionalisierung von Lehrpersonen durch fachdidaktische Fallarbeit* (S. 15–23). Hep Verlag.
- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage ; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alemann, U. von. (1994). *Grundlagen der Politikwissenschaft: Ein Wegweiser*. Leske + Budrich.
- Altermatt, U. (Hrsg.). (1991). *Die Schweizer Bundesräte: Ein biographisches Lexikon*. Artemis & Winkler.
- Altermatt, U. (Hrsg.). (2019). *Das Bundesratslexikon*. NZZ Libro, Schwabe Verlagsgruppe AG.
- Anter, A. (2020). *Theorien der Macht zur Einführung* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Hamburg: Junius.
- Applebaum, A. (2022). *Die Verlockung des Autoritären: Warum antidemokratische Herrschaft so populär geworden ist* (J. Neubauer, Übers.). München: Pantheon.

- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass* (U. Ludz, Hrsg.). München: Piper.
- Arendt, H. (1999). Ziviler Ungehorsam. In M. L. Knott (Hrsg.), *Zur Zeit: Politische Essays* (Aktualisierte und erw. Neuausg., S. 119–160). Hamburg: Rotbuch-Verl.
- Arendt, H. (2000). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft* (2., durchges. Aufl.). München: Piper.
- Arendt, H. (2001). *Menschen in finsternen Zeiten* (U. Ludz, Hrsg.). München: Piper.
- Arendt, H. (2003). *Der Liebesbegriff bei Augustin: Versuch einer philosophischen Interpretation* (L. Lütkehaus, Hrsg.). Berlin: Philo-Verl.-Ges.
- Arendt, H. (2018). *Die Freiheit, frei zu sein* (A. Wirthensohn, Übers.; Deutsche Erstausgabe, 2. Auflage). München: dtv.
- Arendt, H. (2020). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (T. Meyer, Hrsg.; Erweiterte Neuausgabe). München: Piper.
- Arendt, H. (2022). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft* (24. Auflage). München: Piper.
- Asal, K., & Burth, H.-P. (2016). *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule: Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz: eine theoriegeleitete empirische Studie*. Opladen Berlin Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Hrsg.), *The psychology of learning and motivation*. (S. 90–197). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford [Oxfordshire]: New York: Clarendon Press; Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Hrsg.), *The Psychology of learning and motivation. Advances in research and theory* (S. 47–89). New York: Academic Press.
- Bauman, Z. (2016). *Moderne und Ambivalenz: Das Ende der Eindeutigkeit* (M. Suhr, Übers.; 3. Auflage). Hamburg: Hamburger Edition.
- Baumann Schenker, S. (2012). *Mein Sprachschlüssel Sprachförderung im Kindergarten*. Zug: Klett und Balmer.
- Becher, A., & Gläser, E. (2020). Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum politischen Lernen im Sachunterricht. In A. Eis, G. Bade, A. Albrecht, U. Jakubczyk, & B. Overwien (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 62–86). Berlin: Wochenschau Verlag.
- Beck, G. (1970). *Autorität oder Selbstbestimmung? Zur politischen Sozialisation im Vorschulalter*.
- Beck, G., Eysel, H., Grauel, G., Beck, G., Soll, W., & Groß, P. (Hrsg.). (1996). *Das neue Sach- und Machbuch: Handbuch für den Unterricht*. 2: ... (1. Aufl., 1. Dr). Berlin: Cornelsen.
- Beck, G., Hilligen, W., & Aust, S. (1974). *Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule: Mit Begründungen, Zielvorstellungen und Vorschlägen zu dem Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule* (2. Aufl.). Hirschgraben.

- Benhabib, S. (2011). *Hannah Arendt: Die melancholische Denkerin der Moderne* (K. Wördemann, Übers.; Erw. Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1977). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (5. Aufl.). Frankfurt (Main): Fischer.
- Bering, K., Heimann, U., Littke, J., Niehoff, R., & Roach, A. (Hrsg.). (2013). *Kunstdidaktik* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Oberhausen Athena-Verl.
- Berner, R. S. (2010). *Rotraut Susanne Berners Frühlings-Wimmelbuch* (12. Aufl.). Hildesheim: Gerstenberg.
- Berner, R. S. (2012). *Rotraut Susanne Berners Herbst-Wimmelbuch* (1. Aufl.). Hildesheim: Gerstenberg.
- Berner, R. S. (2017a). *Rotraud Susanne Berners Sommer-Wimmelbuch* (23. Auflage). Hildesheim: Gerstenberg.
- Berner, R. S. (2017b). *Rotraut Susanne Berners Winter-Wimmelbuch* (29. Aufl.). Hildesheim: Gerstenberg.
- Best, V., Decker, F., Fischer, S., & Küppers, A. (with Friedrich-Ebert-Stiftung. Referat Demokratie, Gesellschaft & Innovation). (2023). *Demokratievertrauen in Krisenzeiten: Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft?* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022). Die Kontroverse „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M: Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Biedermann, H., & Oser, F. (2006). Partizipation und Identität. Junge Menschen zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich Chur: Rüegger.
- Bilfinger, M. (2009). *Il Palazzo federale a Berna*. Berna: Società di storia dell'arte in Svizzera.
- Billmann-Mahecha, E., & Gebhard, U. (2014). Die Methode der Gruppendiskussion zur Erfassung von Schülerperspektiven. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 147–158). Berlin Heidelberg: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0>
- Birmingham, P. (2022). Men in Dark Times/Menschen in finsternen Zeiten. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 119–130). Berlin (Heidelberg): J.B. Metzler Verlag.
- Blanke, B., Giannone, A., & Vaillant, P. (2005). Semiotik. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden* (1. Aufl., Originalausg., S. 149–162). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, Ch., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.
- Bloom, H. (2022). Alexis de Tocqueville. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 262–263). Berlin (Heidelberg): J.B. Metzler Verlag.

- Böckenförde, E. W. (2006). *Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte* (Erw. Ausg.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bohlender, M. (2019). Karl Marx. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen, & M. Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie: Ein Handbuch* (Originalausgabe, erste Auflage, S. 68–77). Berlin: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Friebershäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 492–501). Weinheim: Juventa Verlag.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Opladen Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, M. Meuser, & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 52–58). Stuttgart: UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bonacker, T. (2008). Die Konflikttheorie der autopoietischen Systemtheorie. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: Eine Einführung* (4. Aufl, S. 267–292). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Boucheron, P. (2017). *Gebannte Angst: Siena 1338: Essay über die politische Kraft der Bilder* (S. Heurtier & S. Wildener, Übers.). Berlin: Wolff Verlag.
- Breidbach, O. (2000). *Das Anschauliche, oder, Über die Anschauung von Welt: Ein Beitrag zur Neuronalen Ästhetik*. Wien: Springer.
- Brocker, M. (2012). John Locke, Zwei Abhandlungen über die Regierung (1690). In M. Brocker (Hrsg.), *Geschichte des politischen Denkens: Ein Handbuch* (4. Aufl, S. 258–272). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brodocz, A. (2008). Die Konflikttheorie des zivilgesellschaftlichen Republikanismus. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: Eine Einführung* (4. Aufl, S. 231–248). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Bruder, R. (2010). Lernaufgaben im Mathematikunterricht. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump, & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 114–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brücken, R., Seufert, T., & Jänen, I. (2008). Multimodales Lernen. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 133–140). Göttingen: Hogrefe.
- Buchberger, W., Eigler, N., & Kühberger, C. (2020). *Mit Concept-Cartoons politisches Denken anregen: Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen*. S.I.: WOCHENSCHAUVERLAG.

- Buchner, A., & Brandt, M. (2017). Gedächtniskonzeptionen und Wissensrepräsentationen. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (3. Auflage, S. 401–436). Berlin Heidelberg: Springer.
- Buchstein, H. (2013). Moderne Demokratietheorie. In M. G. Schmidt, F. Wolf, & S. Wurster (Hrsg.), *Studienbuch Politikwissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Buchstein, H., & Jörke, D. (2003). Das Unbehagen an der Demokratietheorie. *Leviathan*, Vol. 31, No. 4, 470–495.
- Büchter, A., & Leuders, T. (2014). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! – Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 03, 384–401.
- Büttner, N. (2012). *Hieronymus Bosch* (Orig.-Ausg.). München: Beck.
- Büttner, N. (2018). *Pieter Bruegel d.Ä.* (Originalausgabe). München: Verlag C.H.Beck.
- Campagna, N. (2013). Der absolute Staat und die Ausnahme bei Jean Bodin. In R. Voigt (Hrsg.), *Ausnahmestand: Carl Schmitts Lehre von der kommissarischen Diktatur* (1. Auflage, S. 45–57). Baden-Baden: Nomos.
- Cendon, E. (2000). Denken ohne Geländer. Politische Bildung nach Hannah Arendt. In W. Lenz (Hrsg.), *Brücken ins Morgen: Bildung im Übergang* (S. 13–32). Innsbruck Wien München: Studien-Verl.
- Chalmers, D. J. (2010). *The character of consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, A. M., & Loftus, E. (1975). A spreading activation theory of semantic memory. *Psychological Review*, 8, 240–247.
- Collins, A. M., & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 8, 240–247.
- Connell, R. (1975). *The child's construction of politics* (Reprint). Carlton, Vic: Melbourne Univ. Press.
- Coser, L. A. (1965). *Theorie sozialer Konflikte*. Neuwied am Rhein und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Crouch, C. (2010). *Post-democracy* (Repr). Cambridge: Polity Press.
- Crouch, C. (2021). *Postdemokratie revisited* (F. Jakubzik, Übers.; Erste Auflage, Deutsche Erstaussage). Berlin: Suhrkamp.
- Dahl, R. A. (1971). *Polyarchy: Participation and opposition*. New Haven (Conn.): Yale university press.
- Dahrendorf, R. (1992). *Der moderne soziale Konflikt: Essay zur Politik der Freiheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Dängeli, M., & Jöhr, M. (2024). Arbeitswelten verstehen—Sammeln und ordnen. In S. Bietenhard, H. Schnüriger, & C. Schüpbach-Brönnimann (Hrsg.), *Fachdidaktische Zugänge Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (1. Auflage, S. 33–38). Bern: hep Verlag.
- Dängeli, M., & Kalcsics, K. (2018). Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard, & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 253–268). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Dängeli, M., & Kalcsics, K. (2020). „Das Politische“—Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts. In S. Offen, M. Barth, U. Franz, & K. Michalik (Hrsg.), *„Brüche und Brücken“—Übergänge im Kontext des Sachunterrichts*. (S. 51–57). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dängeli, M., & Stadelmann, A. (2022). Politisch-moralisches Lernen. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 220–228). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Daum, M., Pöhner, R., & Teuwsen, P. (2014). *Wer regiert die Schweiz? Ein Blick hinter die Kulissen der Macht*. Baden: Hier und Jetzt.
- Deppe, F. (2018). Antonio Gramsci, Gefängnishefte (1948–1951). In M. Brocker (Hrsg.), *Geschichte des politischen Denkens: Ein Handbuch* (5. Aufl, S. 554–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21*. <https://www.lehrplan21.ch>
- Dijk, T. A. van, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dixit, A., Grossman, G. M., & Gul, F. (2000). The Dynamics of Political Compromise. *Journal of Political Economy*, 108(3), 531–568. <https://doi.org/10.1086/262128>
- Dondl, J. (2013). *Politik-Lernen in der Grundschule: Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dubiel, H. (1994a). Das nicht angetretene Erbe. Anmerkungen zu Hannah Arendts politischer Theorie. In *Ungewissheit und Politik* (1. Aufl., Erstausg, S. 29–66). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dubiel, H. (1994b). *Ungewissheit und Politik* (1. Aufl., Erstausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Easton, D., & Dennis, J. (1969). *Children in the political system. Origins of political legitimacy*. New York, St. Louis, San Francisco, London, Sydney, Toronto, Mexico, Panama: McGraw – Hill Book Company.
- Eberl, O., Jörke, D., & Salomon, D. (2022). Die Krise der Demokratie und der »Blick nach unten«. *Leviathan*, 50(1), 12–28. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2022-1-12>
- Engelkamp, J., & Zimmer, H. D. (2006). *Lehrbuch der kognitiven Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–424). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (7. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fraenkel, E. (1974). *Deutschland und die westlichen Demokratien* (6. Aufl). Stuttgart Berlin Köln Mainz: Kohlhammer.
- Fraenkel, E. (2007). Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie (1964). In A. von Brünneck (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. 5: Demokratie und Pluralismus / hrsg. Von Alexander v. Brünneck* (1. Aufl, S. 256–280). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Frankenberg, G. (1997). *Die Verfassung der Republik: Autorität und Solidarität in der Zivilgesellschaft* (1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Freitag, M., & Stadelmann-Steffen, I. (2010). Stumbling Block or Stepping Stone? The Influence of Direct Democracy on Individual Participation in Parliamentary Elections. *Electoral Studies*, 29, 472–483.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung* [deutsch]: Beitr. zum Verstehen kultureller Systeme. Übers. von Brigitte Luchesi u. Rolf Bindemann (B. Luchesi & R. Bindemann, Übers.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geisler, A. (2017a). Jean-Jaques Rousseau. In P. Massing, G. Breit, H. Buchstein, & A. Geisler (Hrsg.), *Demokratiethorien: Von der Antike bis zur Gegenwart: Texte und Interpretationshilfen* (9. Auflage, S. 123–132). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Geisler, A. (2017b). John Locke. In P. Massing, G. Breit, H. Buchstein, & A. Geisler (Hrsg.), *Demokratiethorien: Von der Antike bis zur Gegenwart: Texte und Interpretationshilfen* (9. Auflage, S. 103–112). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- George, S., & Prote, I. (1996). *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule* (S. George & I. Prote, Hrsg.). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 867–888.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- GFS Bern, & Pro Futuris (Hrsg.). (2023). *Demokratiemonitor 2023*.
- Gherairi, J. (2015). *Persuasion durch Protest: Protest als Form erfolgsorientierter, strategischer Kommunikation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Giddens, A. (1999). *Jenseits von Links und Rechts: Die Zukunft radikaler Demokratie* (J. Schulte, Übers.; 3. Aufl). Frankfurt am Main; Suhrkamp.
- Giest, H. (2019). Methodologische Probleme empirischer Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, E. Gläser, & A. Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 13–42).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl). Bern: Huber.
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern: Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien* (1. Aufl). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Glaser, K. (2013). *Über legitime Herrschaft: Grundlagen der Legitimitätstheorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Görs, A. (2011). Konfliktvorstellungen von Schülern. Eine Politikdidaktische Rekonstruktion. In D. Lange & S. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein: Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 123–134). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Görs, A. (2013). *Konfliktforschung im Klassenzimmer: Was Schüler und Wissenschaftler unter Konflikten verstehen* (1. Aufl). Marburg: Tectum Verlag.
- Götzmann, A. (2007). Naive Theorien zur Politik—Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an: Demokratie-Lernen in der Grundschule* (S. 73–88). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Götzmann, A., & Weisseno, G. (2015). Politisches Lernen im Sachunterricht zu Demokratie und Bürgerentscheid. In E. Gläser, D. Richter, & A. Hartinger (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Graf, F. W. (2017). *Der Protestantismus: Geschichte und Gegenwart* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Originalausgabe). München: Verlag C.H. Beck.
- Gratzer, W. (2014). *Aggressivität in der Schule: Vorbeugen, Eingreifen, Grenzen setzen*. Braunschweig: Westermann.
- Greenstein, F. I. (1976). *Children and politics* (Rev. ed., 8. printing). New Haven: Yale Univ. Press.
- Gruber, T. (2018). *Gedächtnis* (2., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Grunenberg, A. (2018). Hannah Arendt, Vita Activa oder Vom tätigen Leben (1958). In M. Brouck (Hrsg.), *Geschichte des politischen Denkens: Das 20. Jahrhundert* (S. 355–370). Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019). *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (11. Auflage). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hagedorn, O. (Hrsg.). (2002). *Konfliktlotsen: Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt ; fächerverbindendes Unterrichtsmaterial ; [mit 28 Kopiervorlagen]* (2. Aufl., [Nachdr.]). Leipzig Stuttgart: Klett-Schulbuchverl.
- Hamann, C. (2007). *Visual History und Geschichtsdidaktik: Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung* (1. Aufl). Herbolzheim, Breisgau: Centaurus.
- Handford, M. (1987). *Where's Waldo?* (1st U.S. ed). Boston: Little, Brown.
- Hardy, I., Jone, A., Möller, K., & Stern, E. (2004). Die Integration von Repräsentationsformen in den Sachunterricht der Grundschule. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 267–283). Münster / New York München / Berlin: Waxmann.
- Hardy, I., & Meschede, N. (2018). Schülervorstellungen—Lern- und entwicklungspsychologische Grundlagen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard, & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartinger, A., & Murmann, L. (2018). Schülervorstellungen erschliessen—Methoden, Analyse, Diagnose. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard, & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartmann, M., & Offe, C. (Hrsg.). (2011). *Politische Theorie und politische Philosophie: Ein Handbuch* (Orig.-Ausg). München: Beck.
- Hasselhorn, M., & Schumann-Hengsteler, R. (1998). Arbeitsgedächtnis. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 14–17). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Haug, L. (2011). *Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern* (1. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

- Heck, U., Weber, C., & Baumgartner, M. (2009). *Lernen in Erfahrungsräumen: Ein Praxismodell für den Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Hedtke, R. (2016). Bildung zur Partizipation. Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 9–24). Münster New York: Waxmann.
- Hedtke, R. (2019). „Lebensweltorientierung von Lernaufgaben birgt die Gefahr, die Subjektwerdung der Lernenden zu behindern oder zu verhindern.“ Lebensweltorientierte Lernaufgaben – sozialwissenschaftliche Zugänge. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke, & J. Oppermann (Hrsg.), *Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben: Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge* (S. 143–152). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit* (19. Aufl., unveränd. Nachdr. d. 15. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Heidemeyer, S. (2011). Demokratievorstellungen von Jugendlichen. In D. Lange & S. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein: Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 266–272). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Heins, V. (2010). *Max Weber zur Einführung* (4., unveränderte Auflage). Hamburg: Junius.
- Heinzel, F. (2012). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarb. Aufl, S. 104–115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heldt, I. (2018). *Die subjektive Dimension von Menschenrechten: Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19432-1>
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (5. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl, S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W., Böhm-Kasper, O., & Sandring, S. (2006). Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation—Partizipationsmasse und Sinnstruktur der Partizipation im Vergleich. In W. Helsper (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (1. Aufl, S. 319–340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henkenborg, P. (2005). Empirische Forschung zur politischen Bildung—Methoden und Ergebnisse. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3. völlig überarb. Aufl, Bd. 1, S. 48–61). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Herb, K. (2012). Jean-Jaques Rousseau, Vom Gesellschaftsvertrag (1762). In M. Brouck (Hrsg.), *Geschichte des politischen Denkens: Ein Handbuch* (4. Aufl, S. 303–317). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hetzl, A. (2001). Jürgen Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns (1981). In G. Gamm, A. Hetzel, & M. Lilienthal (Hrsg.), *Interpretationen: Hauptwerke der Sozialphilosophie* (S. 249–266). Stuttgart: P. Reclam jun.

- Hetzl, A. (2019). Staat. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen, & M. Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie: Ein Handbuch* (Originalausgabe, erste Auflage, S. 614–621). Berlin: Suhrkamp.
- Heuer, W. (1992). *Citizen: Persönliche Integrität und politisches Handeln eine Rekonstruktion des politischen Humanismus Hannah Arendts*. Berlin: Akademie-Verl.
- Heuer, W., & Rosenmüller, S. (2022). Between Past and Future/Zwischen Vergangenheit und Zukunft. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 85–98). Berlin [Heidelberg]: J.B. Metzler Verlag.
- Himmelmann, G. (2022). Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform—Herausforderung für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M: Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Hirsch, J. (2005). *Materialistische Staatstheorie: Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems*. Hamburg: VSA-Verl.
- Hobbes, T. (2005). *Leviathan* (Nachdr.). Hamburg: Meiner.
- Hobbes, T. (with Hobbes, T., Klenner, H., & Schlösser, J.). (1996). *Leviathan*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Howells, R., & Negreiros, J. (2012). *Visual culture* (2nd ed). Cambridge: Polity.
- Huber, H. D. (with Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart). (2004). *Bild Beobachter Milieu: Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Imbusch, P. (2012). Macht und Herrschaft in der wissenschaftlichen Kontroverse. In P. Imbusch (Hrsg.), *Macht und Herrschaft: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen* (2., überarb. Aufl. 2012). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint Springer VS.
- Jeffers, O., & Follath, I. (2018). *Hier sind wir: Anleitung zum Leben auf der Erde* (A. Schaub, Übers.; 3. Auflage). Zürich: NordSüd.
- Jefferys-Duden, K. (2002). *Konfliktlösung und Streitschlichtung: Das Sekundarstufen-Programm* (2., unveränd. Aufl). Weinheim Basel: Beltz.
- Johnson-Laird, P. N. (1995). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (6. print). Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Jörke, D. (2022). Liberale Demokratietheorie in der Krise. *Neue Politische Literatur*, 67(3), 249–266. <https://doi.org/10.1007/s42520-022-00442-x>
- Junge, M. (2014). Ambivalenz: Eine Schlüsselkategorie der Soziologie von Zygmunt Bauman. In M. Junge & T. Kron (Hrsg.), *Zygmunt Bauman: Soziologie zwischen Postmoderne, Ethik und Gegenwartsdiagnose* (3., erweiterte Auflage, S. 69–86). Wiesbaden: Springer VS.
- Kalcsics, K., & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft Ausbildung: Fachdidaktische Grundlagen*.
- Kallweit, N. (2019). *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden: Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24915-1>
- Kannankulam, J. (2016). Nicos Poulantzas (1936–1979). In R. Voigt (Hrsg.), *Staatsdenken: Zum Stand der Staatstheorie heute* (1. Auflage, S. 193–196). Baden-Baden: Nomos.
- Kantorowicz, E. (1981). *The king's two bodies: A study in mediaeval political theology* (6. print). Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion—Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3, 3–18.
- Keane, J. (2020). *The new despotism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Keller, G. (2010). *Vulkangebiet Schule: Konfliktanalyse, Konfliktlösung, Konfliktprävention* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Kenner, S., & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Frankfurt/M: Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/1852>
- Kenner, S., & Wöhrig, A. (2020). Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (1. Auflage, S. 109–130). Sektionstagung Protest und Partizipation, Baden-Baden. Nomos.
- Kersting, W. (2002). *Jean-Jacques Rousseaus „Gesellschaftsvertrag“*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kersting, W. (2008). Einleitung: Die Begründung der politischen Philosophie der Neuzeit im Leviathan. In W. Kersting & T. Hobbes (Hrsg.), *Thomas Hobbes, Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates* (2., bearb. Aufl, S. 9–24). Berlin: Akad.-Verl.
- Kersting, W. (2016). *Thomas Hobbes zur Einführung* (5., ergänzte Auflage). Hamburg: Junius.
- Kersting, W. (2018). Thomas Hobbes, Leviathan (1651). In M. Brocker (Hrsg.), *Geschichte des politischen Denkens: Ein Handbuch* (5. Aufl, S. 212–226). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kielmansegg, P. von. (2013). *Die Grammatik der Freiheit: Acht Versuche über den demokratischen Verfassungsstaat* (1. Aufl). Baden-Baden: Nomos.
- Kleickmann, T. (2012). *Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. Kiel: IPN Leibniz-Institut f. d. Pädagogik d. Naturwissenschaften an d. Universität Kiel.
- Knieper, T., & Müller, M. G. (2019). Zur Bedeutung von Bildkontexten und Produktionsprozessen für die Analyse visueller Kommunikation. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch visuelle kommunikationsforschung*. (S. 515–526). VS Verlag FUR SOZIALWISSE.
- Kölbl, C. (2004). *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter: Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld: Transcript.
- Kolleck, N., & Stackfleth, T. (2021). Demokratie von Anfang an—Die Entwicklung demokratischer Kompetenz in der Grundschule. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie: Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. 39–52). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7>
- Koller, H.-C. (2008). Lernen als Sinnkonstruktion? Zur Bedeutung eines hermeneutischen Sinnbegriffs für die Erforschung schulischer Lern- und Bildungsprozesse. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang: Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse* (S. 13–24). Opladen: Budrich.

- Köster, J. (2008). Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. *Deutschunterricht*, 61(5), 4–8.
- Kriesi, H. (2008). *Vergleichende Politikwissenschaft. 2: Institutionen und Länderbeispiele* (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Krubacher, F. A. (2022). Der Liebesbegriff bei Augustinus. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 25–27). Berlin [Heidelberg]: J.B. Metzler Verlag.
- Kuhn, H.-W. (2004). Konflikte. Thema und Methode. In D. Richter (Hrsg.), *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht* (S. 37–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, M. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer, & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Münster New York. Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 3, 431–439.
- Lange, D. (2010). Politikdidaktische Rekonstruktion. In V. Reinhardt (Hrsg.), *Forschung und Bildungsbedingungen* (2., unveränd. Aufl, S. 58–65). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lange, D., & Fischer, S. (Hrsg.). (2011). *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein: Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Lange, D., & Himmelmann, G. (2007). Demokratisches Bewusstsein und Politische Bildung. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiebewusstsein: Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung* (1. Aufl, S. 15–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, D., Onken, H., & Slopinski, A. (2013). *Politisches Interesse und Politische Bildung: Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01944-0>
- Lange, D., & Rössler, S. (2009). Der Sinn von Politischer Bildung ist Freiheit. Politikdidaktische Annäherung an Hannah Arendt. In A. Grunenberg, W. Meints, M. Daxner, & G. Kraiker (Hrsg.), *Raum der Freiheit: Reflexionen über Idee und Wirklichkeit ; Festschrift für Antonia Grunenberg* (S. 341–358). Bielefeld: Transcript.
- Lange, K. (2011). *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung*. Münster: LIT-Verl.
- Lefort, C. (1990). Die Frage der Demokratie. In U. Rödel (Hrsg.), *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie* (1. Aufl, S. 281–297). Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Lefort, C., & Gauchet, M. (1990). Über die Demokratie: Das Politische und die Instituierung der Gesellschaft. In U. Rödel (Hrsg.), *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie* (1. Aufl). Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Leser, C. (2018). Demokratische Erziehung im Kontext pädagogischer Antinomien: Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung im Unterricht. In J. Budde & W. Nora (Hrsg.),

- Erziehung in Schule: Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 75–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Lessenich, S., & Offe, C. (2020). Staat, Herrschaft und Demokratie. In H. Joas & S. Mau (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 691–724). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lijphart, A. (2012). *Patterns of democracy: Government forms and performance in thirty-six countries* (2nd ed). New Haven: Yale University Press.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik: Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Linden, M. (2021). Gleichheit und politische Repräsentation. In J. Kersten, S. Rixen, & B. Vogel (Hrsg.), *Ambivalenzen der Gleichheit Zwischen Diversität, sozialer Ungleichheit und Repräsentation* (S. 181–198). Bielefeld: transcript.
- Linder, W. (2012). *Schweizerische Demokratie: Institutionen – Prozesse – Perspektiven* (3., vollständig überarb. und aktualisierte Aufl). Bern Stuttgart Wien: Haupt.
- Lobinger, K. (2012). *Visuelle Kommunikationsforschung: Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Springer VS.
- Loenhoff, J. (2011). Die Objektivität des Sozialen. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (1. Aufl, S. 143–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loidolt, S. (2012). Hannah Arendt und die *conditio humana* der Pluralität. In R. Esterbauer & M. Ross (Hrsg.), *Den Menschen im Blick: Phänomenologische Zugänge Festschrift für Günther Pöhlner zum 70. Geburtstag* (S. 375–398). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ludwig, G. (2016). Antonio Gramsci (1891–1973). In R. Voigt (Hrsg.), *Staatsdenken: Zum Stand der Staatstheorie heute* (1. Auflage, S. 189–192). Baden-Baden: Nomos.
- Luhmann, N. (2005). *Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft* (3. Aufl).
- Luhmann, N. (2016). Protestbewegung. In K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Protest: Systemtheorie und soziale Bewegungen* (5. Auflage, S. 201–215). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luthiger, H., & Wildhirt, S. (2018). Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur. In H. Luthiger, M. Wilhelm, C. Wespi, & S. Wildhirt (Hrsg.), *Kompetenzförderung mit Aufgabensets: Theorie—Konzept—Praxis* (1. Auflage, S. 19–78). Bern: hep, der bildungsverlag.
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C., & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets: Theorie – Konzept – Praxis* (1. Auflage). Bern: hep, der bildungsverlag.
- Lutter, A. (2011). Migrationsbewusstsein empirisch: Integration in den Vorstellungen von Schüler/Innen. In D. Lange & S. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein: Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 110–123). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Magiera, G. (2022). Sokrates/Platon. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 222–225). Berlin [Heidelberg]: J.B. Metzler Verlag.
- Mahrdrdt, H. (2022a). Arbeiten/Herstellen/Handeln. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 327–329). Berlin [Heidelberg]: J.B. Metzler Verlag.
- Mahrdrdt, H. (2022b). Arbeiten/Herstellen/Handeln. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 327–329). Berlin [Heidelberg]: J.B. Metzler Verlag.

- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96.
- Mannheim, K. (1980). Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In D. Kettler, V. Meja, & N. Stehr (Hrsg.), *Strukturen des Denkens* (3. Auflage, S. 155–322). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marchart, O. (1999). Die politische Theorie des zivilgesellschaftlichen Republikanismus. In A. Brodacz & G. S. Schaal (Hrsg.), *Politische Theorien der Gegenwart* (S. 119–142). <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97432-7>
- Martinsen, F. (2023). Radikale Demokratie – kreative Demokratie. Zur Unterbrechung der Logik der archē in Politik und Kunst. In *Wie kommt das Neue in die Welt?: Kreativität und Innovation interdisziplinär* (1st ed. 2023, S. 85–102). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg J.B. Metzler.
- Martschinke, S. (2015). Bilder. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 500–505). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Massing, P. (2017). Ralf Dahrendorf. In P. Massing, G. Breit, H. Buchstein, & A. Geisler (Hrsg.), *Demokratietheorien: Von der Antike bis zur Gegenwart: Texte und Interpretationshilfen* (9. Auflage, S. 246–255). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Mathis, C. (2015). „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“—*Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Matter, M. (2012). *Die pluralistische Staatstheorie: Oder Der Konsens zur Uneinigkeit* (B. Schindler, Hrsg.). Oberhofen am Thunersee: Zytglogge.
- Matys, T., & Brüsemeister. (2012). Gesellschaftliche Universalien vs. Bürgerliche Freiheit des Einzelnen—Macht, Herrschaft und Konflikt bei Ralf Dahrendorf. In P. Imbusch (Hrsg.), *Macht und Herrschaft: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen* (2., überarb. Aufl. 2012, S. 195–216). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint Springer VS.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed). Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (Second Edition, S. 43–71). New York: Cambridge University Press.
- Mayer-Tasch, P. C. (2000). *Jean Bodin: Eine Einführung in sein Leben, sein Werk und seine Wirkung mit einer Bibliographie zum geistes- und sozialwissenschaftlichen Schrifttum über Bodin zwischen dem Jahr 1800 und dem Jahr 2000*. Düsseldorf: Parerga.
- Meier, M. (2002). *Phänomene der Massengesellschaft nach Hannah Arendt*. Frankfurt am Main Berlin: Lang.
- Meints, W. (2022). Gesellschaft. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 353–354). Berlin [Heidelberg]: J.B. Metzler Verlag.
- Meitz, T., & Zurstiege, G. (2011). Gehirn und Gesellschaft. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (1. Aufl, S. 362–377). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Merkel, W., & Krause, W. (2015). Krise der Demokratie? Ansichten von Experten und Bürgern. In W. Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise: Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merkel, W., & Petring, A. (2012). Politische Partizipation und demokratische Inklusion. In T. Mörschel & C. Krell (Hrsg.), *Demokratie in Deutschland: Zustand—Herausforderungen—Perspektiven* (S. 93–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer-Hamme, J., & Borries, B. (2008). „Sinnbildung über Zeiterfahrung“? Geschichtslernen im Spannungsfeld von Subjekt- und Institutionsperspektive. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang: Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse* (S. 107–136). Opladen: Budrich.
- Mitchell, W. J. T. (2013). *Bildtheorie* (G. Frank, Hrsg.; H. Jatho, Übers.; 6. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mitgutsch, A. (2012). *Bei uns im Dorf* (31. [Aufl.]). Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Mitgutsch, A. (2016). *Unsere große Stadt*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Mittnik, P. (2016). Politische und gesellschaftliche (Basis)Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In P. Mittnik (Hrsg.), *Politische Bildung in der Primarstufe—Eine internationale Perspektive* (S. 23–40). Innsbruck: StudienVerlag.
- Möller, K. (2013). Lernen von Naturwissenschaften heisst: Konzepte verändern. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft: 1.- 9. Schuljahr* (2., korrigierte Auflage, S. 57–72). Bern: Haupt Verlag.
- Möller, K. (2016). Bedingungen und Effekte qualitätsvollen Unterrichts—Ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer, & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 43–64). Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Münster New York. Waxmann.
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard, & E. Engeli (Hrsg.), *„Wie ich mir das denke und vorstelle...“: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T., & Blumberg, E. (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Mommsen, W. J. (1974). *Max Weber: Gesellschaft, Politik und Geschichte* (1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Morris, C. W., & Posner, R. (1975). *Grundlagen der Zeichentheorie: Ästhetik und Zeichentheorie* (2. Aufl). München: Hanser.
- Moser. (2003). Mentale Modelle und ihre Bedeutung—Kognitionspsychologische Grundlagen des (Miss-)verstehens. In U. Ganz-Blättler (Hrsg.), *Sinnbildlich schief: Missgeschicke bei Symbolgenese und Symbolgebrauch* (S. 181–205). Bern ; New York: Lang.
- Müller, J.-W. (2021). *Freiheit, Gleichheit, Ungewissheit: Wie schafft man Demokratie?* (M. Bischoff, Übers.; Erste Auflage). Berlin: Suhrkamp.

- Müller, M. G. (2011). Ikonografie und Ikonologie, visuelle Kontextanalyse, visuelles Framing. In T. Petersen & C. Schwender (Hrsg.), *Die Entschlüsselung der Bilder: Methoden zur Erforschung visueller Kommunikation: Ein Handbuch*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., & Herzig, P. (2020). „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“—Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 187–206). Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- Münch, R. (1996). *Risikopolitik* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münkler, H. (2012). Demokratie und Freiheit—Eine dynamische Wechselbeziehung mit erheblichem Selbstgefährdungspotential. In T. Mörschel & C. Krell (Hrsg.), *Demokratie in Deutschland: Zustand—Herausforderungen—Perspektiven* (S. 31–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münkler, H. (2014). *Thomas Hobbes: Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Frankfurt am Main New York: Campus Verlag.
- Murch, G. M., & Woodworth, G. L. (1978). *Wahrnehmung*. Stuttgart ; Berlin ; Köln ; Mainz: Kohlhammer.
- Murphy, G. L. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Nagel, T. (1974). What Is It Liket o Be a Bat? *The Philosophical Review*, 83(4), 435–450.
- Nagel, T. (2014). *Geist und Kosmos: Warum die materialistische neodarwinistische Konzeption der Natur so gut wie sicher falsch ist* (K. Wördemann, Übers.; 4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018). Konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, M. Meuser, & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 131–133). Stuttgart: UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Neumann, B. (2005). Narrativistische Ansätze. In A. Nünning (Hrsg.), *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften* (S. 160–163). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Nida-Rümelin, J., & Vossenkuhl, W. (Hrsg.). (1998). *Ethische und politische Freiheit*. Berlin New York: de Gruyter.
- Noetzel, T. (2008). Die Konflikttheorie von Thomas Hobbes. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: Eine Einführung* (4. Aufl, S. 33–46). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Oeffering, T. (2020). „Wo das Sprechen aufhört, hört Politik auf“ (Hannah Arendt) – Politische Bildung im Modus des Politischen. In T. Oeffering, W. Meints, & D. Lange (Hrsg.), *Hannah Arendt: Lektüren zur politischen Bildung* (S. 59–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Offe, C. (2003). Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme. In *Herausforderungen der Demokratie: Zur Integrations- und Leistungsfähigkeit politischer Institutionen* (S. 11–41). Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Ohlmeier, B. (2022). Lernen am Konflikt. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Oppelt, M. (2019). Claude Lefort. In D. Comtesse, O. Flügel-Martinsen, F. Martinsen, & M. Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie: Ein Handbuch* (Originalausgabe, erste Auflage, S. 346–355). Berlin: Suhrkamp.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. (2001). Choreographie of teaching: Bridging instructions to learning. In V. Richardson & American Educational Research Association (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (4th ed, S. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Oser, F., & Biedermann, H. (2006). Partizipation—Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–38). Zürich Chur: Rüegger.
- Paas, F., & Sweller, J. (2014). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (Second Edition). New York: Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York : Oxford [Oxfordshire]: Oxford University Press ; Clarendon Press.
- Pandel, H.-J. (2004). Bildinterpretation. In U. Mayer & K. Bergmann (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (S. 172–187). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Panofsky, E. (1978). *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst: Meaning in the visual arts* (W. Höck, Übers.; Neuauflage). Köln: DuMont.
- Pape, M. (2006). Methodische Zugangsweisen zur Erfassung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter: Gruppendiskussion und Kinderzeichnung. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen ; [... Beiträge einer Tagung, die am 14./15. Januar 2005 an der Universität Göttingen stattgefunden hat]* (S. 85–110). Berlin Münster: Lit-Verl.
- Petersen, T., & Schwender, C. (Hrsg.). (2011). *Die Entschlüsselung der Bilder: Methoden zur Erforschung visueller Kommunikation: ein Handbuch*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Pfurtscheller, D. (2019). Bilder zwischen Zeichen, Handlungen und Praktiken. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch visuelle kommunikationsforschung*. (S. 23–44). VS Verlag FÜR SOZIALWISSE.
- Pichler, W., & Ubl, R. (2018). *Bildtheorie zur Einführung* (3., korrigierte Auflage). Hamburg: Junius.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht* (2., stark erw. Aufl). Tübingen: J.C.B. Mohr (P. Siebeck).
- Pörksen, B. (2011). Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (1. Aufl, S. 13–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Poulantzas, N. (2002). *Staatstheorie: Politischer Überbau, Ideologie, autoritärer Etatismus* (Neuausg.). Hamburg: VSA-Verl.
- Prediger, S., Komore, M., Fischer, A., Hinz, R., Hussmann, S., Moschner, B., Ralle, B., & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 9–23). Münster New York München Berlin: Waxmann.

- Pro Futuris. (2025). *Zukunftsbilder zur Demokratie 2050*. <https://www.demokratie2050.ch/szenario2>
- Przeworski, A. (2020). *Krisen der Demokratie* (S. Gebauer, Übers.; Erste Auflage, deutsche Erstausgabe). Berlin: Suhrkamp.
- Przyborski, A. (2018). Gütekriterien. In R. Bohnsack, M. Meuser, & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 107–111). Stuttgart: UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Ramsey, P. G. (2004). Wie kleine Kinder soziale Klassenunterschiede wahrnehmen und verstehen. In L. Fried & G. Büttner (Hrsg.), *Weltwissen von Kindern: Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern* (S. 167–182). Weinheim: Juventa-Verl.
- Raths, K., & Kalcsics, K. (2011). *Macht mit Legitimation—Vorstellungen von Kindern über Herrschaft im demokratischen System*. 58–81.
- Rebentisch, J. (2022). *Der Streit um Pluralität: Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt* (Erste Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt: Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster München Berlin: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich Chur: Rüegger.
- Reichenbach, R. (2008). „Immer stimmt etwas nicht“ Bemerkungen zum demokratiepädagogischen Partizipationsdiskurs. *Polis. Das Magazin für Politische Bildung*, 1, 6–9.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2016). Mit Arendt falsch liegen: Die Arenen des Politischen und ihre pädagogische Bedeutung. In R. Casale, H.-C. Koller, & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische: Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 41–60). Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, R. (2017). Lernen im Kollektiv—Schule und Demokratie. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (1. Auflage, S. 196–207). Elemente einer pädagogischen Theorie der Schule (Conference). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reimer, A. (2011). Vorstellungen von Schüler/-innen des Fachgymnasiums Wirtschaft zu politischer Partizipation. In D. Lange & S. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein: Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 238–256). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Reinfried, S., Mathis, C., & Kattmann, U. (2009). *Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht*. <https://doi.org/10.25656/01:13710>
- Reinhardt, S., & Tillmann, F. (2002). Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In H.-H. Krüger, S. Reinhardt, C. Kötters-König, N. Pfaff, R. Schmidt, A. Krappidel, & F. Tillmann (Hrsg.), *Jugend und Demokratie—Politische Bildung Auf Dem Prüfstand: Eine Quantitative und Qualitative Studie Aus Sachsen-Anhalt* (S. 43–74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.

- Reinhardt, V. (2010). Einleitung. Forschungsorientierung in der Politikdidaktik und Folgerung für Curriculum und Institutionen. In V. Reinhardt (Hrsg.), *Forschung und Bildungsbedingungen* (2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens. In *Skript zur Vorlesung „Allgemeine Didaktik“*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus—Vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser, & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (1. Auflage, S. 151–167). Bern: h.e.p. verlag ag.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik—Didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 221–237). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Reusser, K. (2011). Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung—Probleme, Strategien, Werkzeuge. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 11–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. (2014). Aufgaben—Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 4, 77–101.
- Reusser, K. (2019). Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 129–166). Waxmann.
- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (2016). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rödel, U. (Hrsg.). (1990). *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rödel, U., Frankenberg, G., & Dubiel, H. (1989). *Die demokratische Frage* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenmüller, S. (2022). Aristoteles. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 226–231). Berlin [Heidelberg]: J.B. Metzler Verlag.
- Roth, K. (2017). Antike. In P. Massing, G. Breit, H. Buchstein, & A. Geisler (Hrsg.), *Demokratietheorien: Von der Antike bis zur Gegenwart: Texte und Interpretationshilfen* (9. Auflage, S. 17–60). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Rösen, J. (Hrsg.). (2001). *Geschichtsbewusstsein: Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln: Böhlau.
- Sachs-Hombach, K. (2003). *Das Bild als kommunikatives Medium: Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft* (1. Aufl.). Köln: Von Halem.
- Sander, W. (2009). Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. *Informationen zur Politischen Bildung*, Nr.30.
- Sander, W. (2010a). Wissen im kompetenzorientierten Unterricht—Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Heft 1, 42–66.

- Sander, W. (2010b). Wissen im kompetenzorientierten Unterricht—Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In P. Gautschi (Hrsg.), *Wissen* (S. 42–66). Schwalbach, Ts.: Wochenschau-Verl.
- Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (4. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sartori, G. (2006). *Demokratietheorie* (R. Wildenmann, Hrsg.; H. Vetter, Übers.; 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der Sonderausg. 1997). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Schelle, C. (2015). Ergebnisse, Methoden und Internationalität in der qualitativen Forschung zum Politikunterricht. In G. Weißenö & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken: Ergebnisse und Perspektiven* (S. 21–36). Wiesbaden : Springer VS.
- Schelske, A. (2003). Bedeutung oder Bezeichnung. In K. Sachs-Hombach & K. Rehkämper (Hrsg.), *Vom Realismus der Bilder: Interdisziplinäre Forschungen zur Semantik bildhafter Darstellungsformen* (S. 147–160). Köln: von Halem.
- Schmidt, M. G. (2004). *Wörterbuch zur Politik* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl). Stuttgart : Kröner.
- Schmidt, M. G. (2019). *Demokratietheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schnotz, W. (2004). Lernen mit alten und neuen Medien: Pädagogische Verheissungen und empirische Befunde. In C. Aeberli, Schweizer Lehrmittelsymposium, & Avenir Suisse (Hrsg.), *Lehrmittel neu diskutiert: Ergebnisse des 1. Schweizer Lehrmittelsymposiums vom 29. Und 30. Januar 2004 auf dem Wolfsberg in Ermatingen TG*. Schweizer Lehrmittelsymposium. Zürich: Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- Schnotz, W. (2014). Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (Second Edition, S. 72–103). New York: Cambridge University Press.
- Schnotz, W. (2019). *Pädagogische Psychologie kompakt Mit Online-Material*. Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Schnotz, W., Baadte, C., Müller, A., & Rasch, R. (2011). Kreatives Denken und Problemlösen mit bildlichen und beschreibenden Repräsentationen. In K. Sachs-Hombach & R. Totzke (Hrsg.), *Bilder, Sehen, Denken: Zum Verhältnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung* (S. 204–252). Köln: Herbert von Halem.
- Schönrich, G. (1999). *Semiotik zur Einführung* (1. Aufl). Hamburg: Junius.
- Schoppe, A. (2017). *Bildzugänge: Methodische Impulse für den Unterricht* (4. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schultz, U. (2012). *Der König und sein Richter: Ludwig XVI. und Robespierre: eine Doppelbiographie*. München: C.H. Beck.
- Schulz, M. (2005). *Ordnungen der Bilder: Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Schütze, Y. (2010). Familie. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 1: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl, S. 171–180). Opladen: Budrich [u.a.].
- Schweidler, W. (2014). *Der gute Staat: Politische Ethik von Platon bis zur Gegenwart* (2., überarb. Aufl). Wiesbaden: Springer VS.
- Selk, V. (2023). *Demokratiedämmerung: Eine Kritik der Demokratietheorie* (Erste Auflage, Originalausgabe). Berlin: Suhrkamp.

- Sennett, R. (2012). *Autorität* (2. Aufl.). Berlin: Berliner Taschenbuch-Verl.
- Simmel, G. (1992). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (O. Rammstedt, Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stadelmann, A., Ritzer, N., & Jost, K. (2017). *Politik und du: Verstehen – Beurteilen – Handeln* (1. Auflage). Bern: hep, der bildungsverlag.
- Stein, H.-W. (2016). *Demokratisch handeln im Politikunterricht: Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Stöckl, H. (2016). Multimodalität—Semiotische und textlinguistischen Grundlagen. In N.-M. Klug & H. Stöckl (Hrsg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (S. 3–35). Berlin ; Boston: De Gruyter.
- Stöter, J. (2011). Mitbestimmungsvorstellungen von Schülern in der multikulturellen Gesellschaft. In D. Lange & S. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein: Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 257–265). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl.
- Straub, J. (1999). *Verstehen, Kritik, Anerkennung: Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen: Wallstein.
- Stückelberger, J. (2014). Nationale Repräsentation und Zivilreligion. In A. Minta & B. Nicolai (Hrsg.), *Parlamentarische repräsentationen: Das Bundeshaus in Bern im Kontext internationaler Parlamentsbauten und nationaler Strategien* (S. 3–20). Berlin: Peter Lang.
- Sweller, J. (2012). Human cognitive Architecture: Why some instructional Procedures work and others do not. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues*. (S. 295–325). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-000>
- Szukala, A., & Oeftering, T. (2020). Partizipation und Protest: Eine neue Agenda für die politische Bildung? In A. Szukala & T. Oeftering (Hrsg.), *Protest und Partizipation: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (1. Auflage). Sektionstagung Protest und Partizipation, Baden-Baden. Baden-Baden: Nomos.
- Thormann, S. (2012). *Politische Konflikte Im Unterricht: Empirische Rekonstruktionen Zu Unterrichtsarrangements Am Gymnasium* (1st ed). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Thürmer-Rohr, C. (2024, November 20). Der Sinn des Unterscheidens und die Gefahren des Unbegrenzten. *HannahArendt.net*.
- Tocqueville, A. de. (2014). *Über die Demokratie in Amerika*. Stuttgart: Reclam.
- Tschäni, H. (1983). *Wer regiert die Schweiz? Eine krit. Unters. über d. Einfluss von Lobby u. Verbänden in d. schweizer. Demokratie*. Zürich Schwäbisch Hall: Orell Füssli.
- Vatter, A. (2016). *Das politische System der Schweiz* (2., aktualisierte Auflage 2016). Baden-Baden: Nomos.
- Vatter, A. (2020a). *Das politische System der Schweiz* (4., vollständig aktualisierte Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Vatter, A. (2020b). *Der Bundesrat: Die Schweizer Regierung*. Basel: NZZ Libro.
- Vatter, M., & Kaufmann, B. (2013). *Das Bern Wimmelbuch Die Bären sind los!* Bern: vatter & vatter.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Wiesbaden: Springer VS.

- Vogt, S. (2011). *Wimmelbild Einkaufszentrum: [Übungen zur Sprachförderung] : Kindergarten, Grundstufe, 1./2. Schuljahr*.
- Vollmar, M. (2007). Politisches Wissen bei Kindern—Nicht einfach nur ja oder nein. In J. W. van Deth, S. Abendschön, J. Rathke, & M. Vollmar (Hrsg.), *Kinder und Politik: Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (1. Aufl, S. 119–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vygotskiĭ, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wasmund, K. (1976). Kinder und Wahlkampf. Eine empirische Untersuchung zur politischen Sozialisation bei Viertklässlern. In B. Claußen (Hrsg.), *Materialien zur politischen Sozialisation: Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung* (S. 29–55). München: Reinhardt.
- Weber, M. (2010). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie ; zwei Teile in einem Band*. Frankfurt, M: Zweitausendeins.
- Weber, M. (2016). *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus* (K. Lichtblau & J. Weiß, Hrsg.; Neuauflage der ersten Fassung von 1904–05 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber-Fas, R. (2008). *Lexikon Politik und Recht Geschichte und Gegenwart* (1. Auflage). Stuttgart: UTB GmbH W. Fink.
- Weidenmann, B. (1988). Der flüchtige Blick beim stehenden Bild: Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 43–57.
- Weidenmann, B. (2008). Bilder in Lernprozessen: Mehr wert als tausend Worte? In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 149–156). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Auflage, S. 17–32). Weinheim Basel: Beltz.
- Weißpflug, M., Förster, J., & Knott, M. L. (2022). The Human Condition/Vita activa oder Vom tätigen Leben. In W. Heuer, S. Rosenmüller, & B. Heiter (Hrsg.), *Arendt-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 75–84). Berlin [Heidelberg]: J.B. Metzler Verlag.
- WeitBlick NMG. Schweiz erkunden. 2. Zyklus (1. Auflage) (with Lischer, C.). (2021). Bern: Schulverlag plus.
- Wellenreuther, M. (2004). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Wentura, D., & Frings, C. (2013). *Kognitive Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesing, L. (2005). *Artifizielle Präsenz: Studien zur Philosophie des Bildes* (1 Aufl., Originalausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Winklhofer, U. (2014). Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Opladen: B. Budrich.
- Wohlfeil, R. (1986). Das Bild als Geschichtsquelle. *Historische Zeitschrift*, 243(1), 91–100.
- Wolin, S. S. (2001). *Tocqueville between Two Worlds: The Making of a Political and Theoretical Life*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400824793>

- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100.
- Zehnpfennig, B. (2016). Aristoteles (ca. 384–322 v. Chr.). In R. Voigt (Hrsg.), *Staatsdenken: Zum Stand der Staatstheorie heute* (1. Auflage, S. 30–33). Baden-Baden: Nomos.
- Zehnpfennig, B. (2018). Platon, Politeia (nach 385 v. Chr.). In M. Brocker (Hrsg.), *Geschichte des politischen Denkens: Ein Handbuch* (5. Aufl, S. 14–30). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., & Graf, R. (2007). *Psychologie* (16., aktualisierte Aufl., [Nachdr.]). München: Pearson-Studium.
- Zoelch, C., Berner, V.-D., & Thomas, J. (2019). Gedächtnis und Wissenserwerb. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 23–52). Springer-Verlag GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9>
- Zwenger-Balink, B. (2004). *Komm, wir finden eine Lösung! Grundbuch*. München: Reinhardt.