

Abschnitt B – ‚Vom Suchrahmen eines didaktischen Politikbegriffs‘

B.1. Ziel und Struktur des Abschnitts B

Das Erkenntnisinteresse der Studie liegt in der Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs. Dieser entsteht sich in einem wechselseitigen Vergleich der Lerner- und Fachperspektive zur idealtypischen Politik. Die Zusammenführung beider Perspektiven gelingt über das Forschungsmodell der ‚Didaktischen Rekonstruktion‘.

Im *Kapitel B.2* erfolgt zunächst die Skizzierung der epistemologischen Grundhaltung, basierend auf einem moderaten Konstruktivismus. Das *Kapitel B.3* konkretisiert die ‚Didaktische Rekonstruktion‘ hinsichtlich der Entwicklung des didaktischen Politikbegriffs. Anschließend thematisiert das *Kapitel B.4* Vorstellungen, welche das verbindende Element von Fachlichkeit und Lebenswelt darstellen. Sie sind daher in Bezug auf ihre Komplexitätsebenen, dem Bürgerbewusstsein und den (Basis-)Konzepten zu klären. Das *Kapitel B.5* begründet die qualitative Herangehensweise und erläutert die Gütekriterien, die eine externe Bewertung der Untersuchungsergebnisse ermöglichen sollen. Das *Kapitel B.6* fasst die Ergebnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf die weitere Studie.

B.2. Epistemologische Grundhaltung der Studie

Die Studie nimmt eine moderat-konstruktivistische Forschungsperspektive ein. Der Ausgangspunkt liegt in einer Metatheorie, die „die Möglichkeiten und Grenzen menschlicher (wissenschaftlicher und alltäglicher) Theoriebildung beschreibt.“³⁰ Im Folgenden werden die Konsequenzen einer solch perspektivierten Untersuchung auf das Lernverständnis erläutert. Hierzu wird der moderate Konstruktivismus zum radikalen abgegrenzt, um anschließend die Art und Weise der mentalen Wissenskonstruktion darzustellen. Abschließend werden die Konsequenzen für das Lernverständnis aufgezeigt.

Der epistemologische Konstruktivismus negiert eine subjektunabhängige Objektivität. Der radikale Konstruktivismus überbetont die subjektbezogene Wirklich-

30 Siebert 2004; vgl. Riemeier 2007, 71

keitskonstruktion.³¹ Die in dieser Studie eingenommene erkenntnistheoretische Grundhaltung basiert – wie andere Arbeiten, die sich der ‚Didaktischen Rekonstruktion‘ bedienen – auf einer „moderat-konstruktivistische[n]“. ³² Diese moderat-konstruktivistische Haltung sieht Lernen als eine aktive, selbstgesteuerte, selbstreflexive Konstruktion des Subjekts an. Lernen erfolgt nicht nur auf der Basis bereits vorhandenen Wissens, sondern auch in einem sozialen Aushandlungsprozess: Der moderate Konstruktivismus erweitert die Annahme der subjektabhängigen Objektivität um den Einfluss sozialer Zusammenhänge auf individuelle Wissenskonstruktionsleistungen.

Erkenntnistheoretisch entsteht Wissen mithilfe von Aushandlungsprozessen, bei denen sich Wissen als subjektiv plausibel erweist. Subjektive Plausibilität meint eine valide Deutung bzw. lebensdienliche Sinngabe des Wahrgenommenen. Die sich dadurch konstruierende Objektrepräsentation in Gestalt von mentalen Modellen bzw. Vorstellungen ist eine beobachtungsabhängige, also subjektive Wirklichkeit.³³ Deutungen sind immer eine individuelle Verstehensleistung.³⁴ Wissen entsteht auch mithilfe von kulturell-gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen bzw. sozialen Zusammenhängen, in denen sich Wissen als lebensdienlich, also viabel erweisen. Wissenskonstruktionen sind das Ergebnis *individueller als auch gesellschaftlicher* Beobachtungen. Menschen sind „*Homo socius*“³⁵ und leben in Gesellschaften. Sie kommunizieren mit anderen, gehen soziale Aushandlungsprozesse ein und verschränken ihre unterschiedlichen Perspektiven (Perspektivenverschränkung).³⁶ Infolgedessen entstehen Verständigungen, in denen individuell erzeugte Wissenskonstruktionen mit anderen individuell erzeugten Wissenskonstruktionen abgeglichen und verändert werden. Sprache bildet das Koordinatensystem menschlichen Wissens. Es konstruiert Wirklichkeit: Sprache legt die Art und Weise offen, wie ein Ausschnitt der Wirklichkeit gedeutet wird.³⁷

31 vgl. u.a. Reich 2006, 85; Müller 2001, 4; Roth 2003, 207; Timm 2009, 44; die Leistung des Sozialkonstruktivismus bringt Siebert (2005, 24) auf den Punkt: „Die Radikalität des epistemologischen Konstruktivismus wird durch einen kulturalistischen sozialen Konstruktivismus entschärft und »abgefedert«, ohne dass die Einsicht in die operationale Geschlossenheit unseres Gehirns wieder verloren geht.“

32 Kattmann et al. 1997, 6; Duit 1996, 147ff; andere Arbeiten, die eine moderat-konstruktivistische Grundhaltung einnehmen und sich der ‚Didaktischen Rekonstruktion‘ bedienen, sind u.a. Frerichs 1999, 13ff; Groß 2004, 120; Dahnen 2005, 16 – 7; Seitz 2005, 18 – 9; Gropengießer 2007a, 13ff; Klee 2008, 19ff; Lutter 2011, 19ff

33 vgl. Siebert 2005, 8; Sander 2005, 46ff

34 vgl. Roth 2003, 72

35 Berger/ Luckmann 1969, 54 (Hervorhebungen im Original – ASK)

36 vgl. Siebert 2005, 30; Reich 2006, 80ff

37 vgl. Berger/ Luckmann 1969, 25 sowie 36ff; Reich 2006, 76ff; Jung 1993, 88; Sander 2005, 48; ein interessantes Beispiel bildet die englische Übersetzung des Begriffs ‚Reichskristallnacht‘. Der Kristall wird mit etwas positivem assoziiert. Im Englischen wird das Ereignis mit ‚Night of the broken glass‘ negativ gedeutet (vgl. Wildhage 2003, 80 – 1). Wie wichtig Metaphern für den politischen Diskurs sind, zeigt Lakoff (2002) zum unterschiedlichen Sprachgebrauch konservativ- und liberal-

Soziale Aushandlungsprozesse führen zu lebensdienlichem Wissen in Gesellschaften. Jedes individuell erzeugte Wissen muss sich als nützlich erweisen. Erweist sich Wissen in sozialen Handlungen in einer Verständigung als untauglich (*Perturbation*), rekonstruiert sich das Wissen entsprechend den Erfahrungen. Die Handlungen werden viabel, wodurch sie „individuell und gesellschaftlich lebensdienlich, funktionell, nützlich sind.“³⁸ Die entstehenden subjektiven Plausibilitäten weisen zeitliche, räumliche, sozial-kulturelle, ethnische Begrenztheiten auf, beziehen sich aber auf Wahrheiten, da sie auf adäquates Handeln und Beobachtens innerhalb gesellschaftlicher Normierungen, Beobachtungen und Kontrollen³⁹ bzw. auf „intersubjektive Einheitlichkeit vieler Wahrnehmungsprozesse“⁴⁰ basieren. Subjektive Plausibilität, also lebensdienliches Wissen ist das Ergebnis individueller Beobachtungen als auch gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse (Perspektivenverschränkung). Individuelle Deutungsleistungen bleiben relevant, denn „trotz der biologischen Gemeinsamkeiten [aber auch Abweichungen (Blinder und Seher) – ASK] aller Menschen und trotz der sozio-kulturellen „Vorgaben“ [unterscheidet sich] für jedes neu geborene Kind die Konstruktion der Wirklichkeit noch einmal bei jedem einzelnen Menschen.“⁴¹ Wissen ist das Ergebnis individueller Konstruktionsleistungen, geprägt von sozialen Zusammenhängen.

Subjektive Plausibilität ist Interimswissen – unabhängig, ob es sich um lebensweltliche oder fachliche Vorstellungen handelt. Lebensweltliche Vorstellungen sind das Ergebnis von Beobachtungen alltäglicher Ereignisse in sozialen Aushandlungsprozessen. Die dadurch konstruierten Alltagsdeutungen erweisen sich in Abhängigkeit ihrer Viabilität als lebensdienlich. Sie verändern sich in Abhängigkeit ihrer Alltagstauglichkeit: Beweisen sich Deutungen im Alltag nicht mehr als lebensdienlich, werden sie rekonstruiert. Der politische Sinnbildungsprozess besteht sowohl aus Konstruktionsleistungen, also einer *top-down*-Verarbeitung bzw. Assimilation, als auch aus Rekonstruktionsleistungen, also einer *bottom-up*-Verarbeitung bzw. Akkommodation.⁴² Ein solch verstandener Lernprozess ist insbesondere in aushand-

politisch denkender Menschen. Konservative verwenden das Bild eines strengen Elternbildes (Strict Father morality), während sich Liberale eines sich kümmernden Elternbildes (Nurturant Parent morality) bedienen (ebenda, 13). Auf die Unterrichtsforschung bezogen, verdeutlichen beispielsweise Gropengießer (2006; 2007b) und Baalman et al. (2004) die Relevanz von Sprache und Metaphern beim Verstehen der Lernerperspektive (selbiges gilt für die Fachlichkeit). Die Relevanz von Sprache zeigt sich auch darin, dass Wörter (und damit Sprache) eine Interaktion zwischen dem referentiellen und dem gedanklichen Bereich ermöglichen. Dass Sprache ein wesentlicher Bestandteil der individuellen Konstruktions- und Rekonstruktionsleistungen im Rahmen sozialer Aushandlungsprozesse ist, zeigt das Fremdsprachenlernen (vgl. Timm 2009, 45).

38 Siebert 2005, 24

39 vgl. Reich 2006, 80 – 1

40 Roth 2003, 208

41 Sander 2005, 49

42 Konstruktionsleistung sind im Lernprozess top-down-Verarbeitungen bzw. Assimilation, da sie auf der Grundlage vorhandenen Wissens stattfinden und existierende Vorstellungen erweitern und

lungsorientierten Lernumgebungen möglich, in denen Schüler ihre bereits konstruierte subjektive Plausibilität einbringen und andere Konstruktionsergebnisse handelnd erfahren; nur dadurch kann Lernen als ‚komplexer Vorstellungswandel‘ erfolgen. Die Lernumgebung hat solche „Lernangebote zu schaffen, in denen ausgehend von den Vorerfahrungen ein Konstruieren und Restrukturieren von Vorstellungen möglich sind. [...] Die Lernumgebung muss Bedingungen bereitstellen, mit denen ausgehend von den Vorerfahrungen fachlich angemessene Konstruktionsprozesse ausgelöst werden.“⁴³ Dieses Lernverständnis erfordert eine offene, situierte Lernumgebung. Es versteht Wirklichkeitskonstruktionen als „*Stadien des Interimswissens [...] und ‚Fehler‘ als Normalfall [...]*“⁴⁴

Interimswissen ist kein Alleinstellungsmerkmal von Alltagsvorstellungen, sondern bezieht sich auch auf wissenschaftlich erzeugte Vorstellungen. Eine moderat-konstruktivistische Grundhaltung relativiert die Höherwertigkeit von Fachlichkeit. Sie postuliert Fachlichkeit als (re-)konstruiertes Wissen einer wissenschaftsbezogenen Verständigung. Fachlichkeit ist das Ergebnis wissenschaftlicher Beobachtungen, die sich innerhalb wissenschaftlicher Diskurse als viabel erweisen. Folglich „beschreiben fachliche Annahmen die Wirklichkeit nicht so, wie sie ist, sondern sie erschließen sie mit Hilfe ihrer Fragestellungen und Deutungen. Die Wirklichkeitsannahmen der Fachlichkeit sind dabei zwar andere als die des Alltags, aber auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler konstruieren letztlich eine – vielmehr ihre

verfeinern. Rekonstruktion bezeichnet hingegen eine bottom-up-Verarbeitung bzw. Akkomodation, insoweit vorhandene Vorstellungen umstrukturiert werden (vgl. Seel 2003, 251 – 2; Timm 2009, 47 – 8; Wilkening 1988, 215 – 6).

- 43 Riemeier 2007, 72 – 3; vgl. Lange 2008a, 252 – 3; Langner 2010, 167; Kattmann 2005, 166 – 7; die hier dargestellte Sichtweise auf Lernen soll nicht idealistisch sein. Lernen ist schwierig, da sich Lernende mit neuen Vorstellungen auseinandersetzen müssen und vertraute Auffassungen ablegen müssen. Die dabei entstehenden Schwierigkeiten verdeutlicht Mietzel (2007, 237 – 8 sowie 293) überzeugend und erfirschend an den Beispielen des kognitiven Prokrustesbett und der Vorlesung von Professor Barnetts.

- 44 Müller 2001, 19 (Hervorhebungen im Original übernommen – ASK); Reinhardt (2005, 130) bezeichnet Fehler als bedeutsam und folgert, dass es ein Lehr-Lern-Kurzschluss wäre, „den mitgebrachten und vielleicht „bewährten“, womöglich gegen Irritation verteidigten Vorstellungen die „richtige Lehre“ unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten“ (ebenda 137 – 8). Stark (2003, 136 – 7) betont, dass alltagsbezogene Konstrukte zwar aus wissenschaftlicher Perspektive fehlerhaft sind, jedoch „nicht notwendigerweise, dass sie da, wo sie Anwendung finden, nämlich im nicht-wissenschaftlichen Alltag, weniger funktional sind“ (ebenda, 137). Lange (2008a, 246) bezeichnet es als ein „Problem, dass politische Bildung als ein Prozess der Ablösung von Miss- und Fehlkonzepthen durch wissenschaftliche Kernkonzepte verstanden werden können. Außer im propädeutischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe ist es aber nicht das vorrangige Ziel politischer Bildung, wissenschaftliche Kernkonzepte zu vermitteln.“ Auch Holtmann (1980, 79) fordert, „Wissenschaft zu elementarisieren, dem Alltagsbewusstsein auszusetzen [...]“ und ergänzt später (1980, 86): „Didaktik müsste versuchen, wissenschaftliche Erkenntnisabläufe so zu elementarisieren, dass sie sich in entsprechende unterrichtliche Handlungsabläufe umsetzen lassen [...]“

– Realität.“⁴⁵ So sind beispielsweise wissenschaftliche Untersuchungen im Rahmen der qualitativen Forschung eigene Verstehensleistungen: Indem qualitative Forscher das lebensweltbezogene Verstehen ihrer Probanden (*Verstehensleistung ersten Grades bzw. Konstruktion ersten Grades*) verstehen wollen, leisten sie eine eigene Konstruktion sozialer Wirklichkeit (*Verstehensleistung zweiten Grades bzw. Konstruktion zweiten Grades*).⁴⁶ Dass wissenschaftliche Plausibilität Interimswissen ist, zeigt sich an Paradigmenwechseln, bei denen wissenschaftliche Postulate durch neue ersetzt werden.⁴⁷

Basierend auf den bisherigen Ausführungen, erfolgt der Erwerb eines anwendungsbezogenen Wissens in der gegenseitigen Befruchtung von Fachlichkeit und lebensweltlichen Vorstellungen. Lernen in einer situierten bzw. offenen Lernumgebung versteht sich als eine aktive, selbstgesteuerte und selbstreflexive Handlung, in denen das bereits konstruierte Wissen als Ausgangspunkt zum Erwerb neuen Wissens genommen wird.⁴⁸ Damit wäre es kurzsichtig, nur eine fachliche Klärung vorzunehmen. Fachlichkeit muss sich zwar im Unterricht als plausibel erweisen, „damit SchülerInnen an sie andocken können.“⁴⁹ Der Prozess des Andockens erfordert die Klärung von Schülervorstellungen, die den Ausgangs- und Endpunkt des komplexen Vorstellungswandels bilden. Alltagswissen auszudifferenzieren, erfordert die Zusammenführung schüler- und fachbezogenen Wissens.

Schüler sollen ihre Vorstellung nicht aufgeben, sondern ausdifferenzieren. Eine Trivialisierung von Schülervorstellungen führt zu einem defizitorientierten Lernverständnis. Schülerwissen muss sich dann an einem ihnen unbekannten Kontext erweisen und mit dem Ziel der Wissenschaftlichkeit grundsätzlich rudimentär bleiben.⁵⁰ Erst wenn Lernende die Begrenztheit ihres Wissens erleben, sind sie für Rekonstruktionsleistungen offen und entwickeln ihr Wissen weiter. Die Initiierung eines ‚komplexen Vorstellungswandels‘ wird folglich als ein Prozess angesehen, bei dem Schüler ihre Deutungen durch Interaktionen sowohl mit dem Alltagsgeschehen

45 Klee 2008, 20; vgl. Sander 2010, 50; Kattmann/ Gropengießer 1996, 183; Gropengießer 2007a, 35 – 6; Reich 2006, 75; Murphy 2004, 17 – 9; an dieser Stelle sei auf Fleck (2012, 53ff) verwiesen, der von einem Denkkollektiv spricht und darauf hinweist, dass in dieses Denkkollektiv Wissen konstruiert wird (vgl. ebenda, 54 – 60).

46 vgl. Helfferich 2011, 23; Siebert 2004; Schütz 1993

47 Roth (2003, 199 – 200) verweist unter anderem auf den Wechsel von einem geozentrischen zu einem heliozentrischen Weltbild. Die Politikdidaktik ist ebenfalls von Paradigmenwechsel geprägt: Früher wurden politische Kategorien gesucht, heutzutage sind es Basiskonzepte. Der epistemologische Konstruktivismus ist ebenfalls umstritten (vgl. Langner 2010, 169ff; Weißeno 2002, 109ff; Detjen/ Sander 2001).

48 Duit 1996, 147; Reinmann/ Mandl 2006, 626 – 8

49 Petrik 2007, 55; vgl. Langner 2010, 169; Lange 2008a, 254

50 vgl. u.a. Stark 2003, 136 – 7; Kattmann 2005, 167; Reinhardt 2005; Lange 2008a, 246; Reinhardt 2009, 53; Lutter 2011, 26 – 8; Grammes 1997, 64ff; Holtmann 1980, 80 – 1; Kattmann (2007a, 11) bedient sich in diesem Kontext auch der Metapher des Reisens, denn dann lohnt sich Lernen „schon beim Gehen (im Hier und Jetzt) und nicht erst durch das Erreichen des Ziels (in der Zukunft).“

(*sie interagieren mit Mitmenschen und ihren Alltagsbeobachtungen*) als auch mit fachlichen Erkenntnissen (*sie interagieren mit fachlichen Annahmen*) konstruieren und sich auf ihr Vorwissen beziehen (siehe Abbildung⁵¹). In einer solch situierten Lernumgebung erwerben sie ein alltagstauglicheres Anwendungswissen, indem sie ihr in den Unterricht mitgebrachtes Wissen weiterentwickeln.⁵²

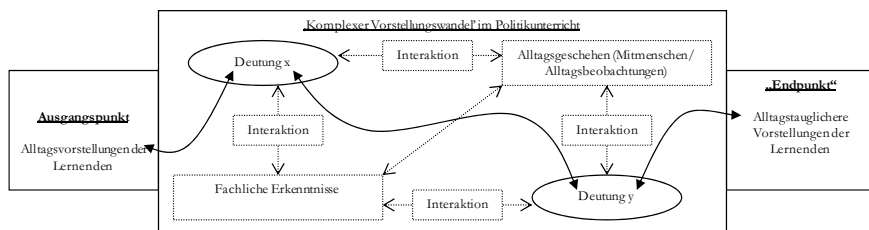
Zusammenfassend ist die in dieser Studie vertretende epistemologische Grundhaltung eine moderat-konstruktivistische. Sie perspektiviert die Lernlogik von Schülern als Priorität für das Gelingen politischer Bildungsprozesse. Hierzu sind Anknüpfungspunkte zwischen Fachlichkeit und Schülervorstellungen zu finden. „Die Aufgabe des Forschers ist es also nicht, die eigene Perspektive an die Lernervorstellungen heranzutragen, sondern vielmehr herauszufinden, was der Lernende zu verstehen meint und welche Vorstellungen er situativ aktiviert.“⁵³ Die vorzunehmende didaktische Strukturierung bezieht sich auf die beiden Vorstellungskulturen ‚Fachlichkeit‘ und ‚Alltagsvorstellungen‘ gleichermaßen. Didaktisch fruchtbare Verknüpfungen, Korrespondenzen und Widersprüche entfalten sich in Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten, Begrenztheiten und Eigenheiten der jeweiligen Vorstellungskultur und ermöglichen dadurch eine gegenseitige Befruchtung. Das Forschungsmodell ‚Didaktische Rekonstruktion‘ ermöglicht eine solche didaktische Strukturierung.

51 Wie die Abbildung andeutet, führt der Lernweg vom Ausgangs- zum Endpunkt über ‚Umwege‘. Lernen wird hier als eine Wechselwirkung zwischen bereits vorhandenem Wissen und dem (re-)konstruierten Wissen begriffen, bei denen Interimswissen gebildet wird. Der Begriff „Endpunkt“ ist kritisch zu betrachten. Erworbenes Wissen ist Interimswissen, insoweit eine konstruktivistische Perspektive lebenslanges Lernen forciert. Die Verwendung des Begriffs „Endpunkt“ ergibt jedoch dergestalt Sinn, als Unterricht (wie auch Schule insgesamt) auf ein zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenes Wissen zielt.

52 Einer konstruktivistischen Lehr-Lernauffassung wird vorgeworfen, den Politikunterricht zu entmaterialisieren: „[E]s marginalisiert die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaft“ (Weißeno 2002, 114) bzw. macht „[s]chulisches Lernen [...] irgendwie beliebig“ (Detjen/ Sander 2001, 130). Diese Kritikpunkte beziehen sich in der Regel auf den radikalen Konstruktivismus. Die in dieser Arbeit vertretende moderat-konstruktivistische Auffassung zielt auf die Generierung von Verknüpfungen, Korrespondenzen und Widersprüche zwischen Fachlichkeit und Schülervorstellungen. Konstruktivistisches Lernen ist damit weder beliebig noch entmaterialisiert, sondern ermöglicht einen zielorientierteren Komplexitätszuwachs des bereits existierenden Schülerwissens. Schüler werden ernst genommen und dadurch motiviert, wodurch sie ihr Lernpotenzial entfalten können. In diesem Prozess stellen sie die Gegenstandsbedeutung neu her, „er stellt dabei Komplexität im Kopf her“ (Siebert 2005, 46). Auch eine solche moderat-konstruktivistische Sichtweise ist Kritikpunkten ausgesetzt, wie zum Beispiel Reinmann/ Mandl (2006, 634 – 6) aufzeigen.

53 Riemer 2007, 74; vgl. Siebert 2004; interessant für die politische Bildung ist der Beitrag von Grammes (1997, 276ff).

Abbildung B.a: Der ‚komplexe Vorstellungswandel‘ im Politikunterricht



B.3. ‚Didaktische Rekonstruktion‘ in der Unterrichtsforschung

Die ‚Didaktische Rekonstruktion‘ ist ein systematisiertes, interdisziplinäres Modell der fachdidaktischen Unterrichtsforschung, um anhand einer Zusammenführung fachlicher und alltagsbezogenen Vorstellungen didaktisch sinnvolle Leitlinien für die Vermittlung eines Lerngegenstandes zu entwickeln. Sie ist auf die Vermittlungsperspektive angelegt. Sie zentriert Schülervorstellungen. Im Folgenden werden die Struktur und die Umsetzung der ‚Didaktischen Rekonstruktion‘ in der vorliegenden Studie erläutert. Dazu wird zunächst das Modell beschrieben, um ihren Mehrwert für die Untersuchung zu begründen (B.3.1.). Anschließend werden die zugrunde liegenden, sich gegenseitig befruchtenden Untersuchungsschritte auf die Studie bezogen (B.3.2.).

B.3.1. Grundzüge der ‚Didaktischen Rekonstruktion‘

Das Forschungsmoll ‚Didaktische Rekonstruktion‘ zielt auf eine schülergerechte Aufbereitung eines Unterrichtsgegenstandes, um so Perspektiven in Gestalt von Planung, Durchführung und Auswertung für die fachdidaktische Unterrichtsforschung zu entwickeln. Diese Entwicklung konzipiert sich in einem In-Beziehung-Setzen fachlicher Erkenntnisse mit Schülervorstellungen zur didaktischen Strukturierung des ausgewählten Lerngegenstandes. „Die potentiellen Lerngegenstände werden nicht mehr aus den Fachwissenschaften übernommen, übersetzt oder „gefiltert“, sondern durch den Vergleich der subjektiven und wissenschaftlichen Vorstellungskulturen erst produziert.“⁵⁴ Der Vergleich soll Verknüpfungen, Korrespondenzen und Widersprüche anhand der Eigenheiten, Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten und Begrenztheiten zwischen beiden Vorstellungskulturen offen legen, sodass lernförderliche Leitlinien entstehen. Beide Vorstellungskulturen sind

gleichwertig und befruchten sich gegenseitig, insoweit „die Ergebnisse der fachlichen Klärungen nicht nur den Umgang mit den Schülervorstellungen beeinflussen, sondern umgekehrt die Kenntnis der erhobenen Schülervorstellungen auch die Darstellung und das Verständnis der fachlichen Anschauungen verändern kann.“⁵⁵ Der Unterrichtsgegenstand soll nicht simplifiziert werden; vielmehr wird er durch die altersgerechte Aufarbeitung der fachlichen Erkenntnisse anhand von lebensweltlichen Vorstellungen an Komplexität bereichert.⁵⁶

Die ‚Didaktische Rekonstruktion‘ besteht aus fünf Untersuchungsschritten. Die ‚fachliche Klärung‘, die ‚Erhebung der Lernerperspektive und die ‚didaktische Strukturierung‘ bilden die Hauptbestandteile und werden von den ‚Grundannahmen‘ und der ‚kritischen Würdigung‘ aus forschungsstrategischen Gründen flankiert. Die fachliche Klärung ist die hermeneutisch-analytische Untersuchung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die Erhebung der Lernerperspektive die empirische Untersuchung alltagsbezogener Vorstellungen und die didaktische Strukturierung die konstruktive Untersuchung zum Lerngegenstand.⁵⁷ Die Grundannahmen klären grundlegende Fragen zur Studie. Die kritische Würdigung reflektiert die Studienergebnisse.

Im Folgenden werden die Untersuchungsschritte ‚fachliche Klärung‘, ‚Erhebung der Lernerperspektive‘ und ‚didaktische Strukturierung‘ in gegebener Kürze vorgestellt.

Die ‚Erhebung der Lernerperspektive‘ ist die empirische Untersuchung lebensweltlicher Vorstellungen zum Lerngegenstand. Lebensweltliche Vorstellungen bilden aufgrund ihrer erfahrungsbezogenen Bewährung im Alltag relevante Lernvoraussetzungen, die sich auf persönliche Konstrukte beziehen.⁵⁸ Folglich interessieren kognitive als auch emotionale und soziale Komponente alltagsbezogener mentaler Modelle und Konzepte.

Die ‚fachliche Klärung‘ ist die hermeneutisch-analytische Untersuchung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Diese Analyse erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, mit der eine kritische und methodisch-kontrolliert systematische „Untersuchung fachwissenschaftlicher Aussagen, Theorien, Methoden und Termini aus fachdidaktischer Sicht, also in Vermittlungsabsicht“⁵⁹ erfolgt. Die Auswahl wissenschaftlicher Quellen resultiert aus einem didaktischen Begründungszusammenhang, in der die historische Tiefe der ausgewählten Begriffe und Termini (innerfachliche Klärung) abgedeckt werden.⁶⁰ Die Schülervorstellungen werden als Ausgangspunkt genommen.

55 Kattmann/ Gropengießer 1996, 184

56 vgl. Klee 2008, 21; Siebert 2005, 46

57 vgl. u.a. Kattmann et al. 1997, 10; Dahnken 2005, 17 – 20; Gropengießer 2005; Seitz 2005, 16 – 7; Kattmann 2007b, 94ff; Gropengießer 2007a, 15ff; Lange 2007, 52; Klee 2008, 22ff; Lange 2010, 61ff; Lutter 2011, 21ff

58 vgl. Kattmann 2007b, 95 – 6; Lange 2010, 62 – 3;

59 Kattmann 2007b, 94

60 vgl. Gropengießer 2007a, 34 – 5

Die ‚Didaktische Strukturierung‘ ist der Planungsprozess, um grundsätzliche und verallgemeinerbare Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen zu entwickeln (*Design von Lernangeboten, Gestaltung von Lernumgebungen*).⁶¹ Sie führt die wissenschafts- und schülerbezogenen Perspektiven in einem wechselseitigen Vergleich zusammen, sodass wesentliche und interessante Verknüpfungen, Korrespondenzen und Widersprüche zwischen den lebensweltlichen und fachlichen Vorstellungen offen gelegt werden. Dazu werden die „als gleichwertig behandelten Untersuchungsergebnisse aus der jeweils anderen Perspektive charakterisiert und bewertet [...]. Dies geschieht in Vermittlungsabsicht.“⁶² Der wechselseitige Vergleich bedarf eines Suchrasters. Die dabei zu formulierenden Leitfragen können helfen, fruchtbare Lernmöglichkeiten bzw. Wege zur Vorstellungsänderungen aufzuzeigen, indem didaktisch sinnvolle Leitlinien entwickelt werden. Sie ermöglichen Schüler, „eine Metaposition gegenüber wissenschaftlichen und eigenen Vorstellungen entwickeln zu können, aus der sie auch ihren eigenen Lernfortschritt beurteilen können.“⁶³

Tabelle B.b Suchraster zum wechselseitigen Vergleich

<u>Kategorie</u>	<u>Leitfrage der jeweiligen Kategorie</u>
<i>Eigenheiten</i>	Was ist „typisch“ für die jeweilige Vorstellungswelt?
<i>Gemeinsamkeiten</i>	Was haben beide Vorstellungswelten gemeinsam?
<i>Verschiedenheiten</i>	Welche Gegensätze zu bestimmten Inhaltsbereichen weisen die Vorstellungswelten auf?
<i>Begrenztheiten</i>	Welche Grenzen weisen die jeweiligen Vorstellungswelten bezogen auf die Eigenheiten der anderen Vorstellungswelt auf?

B.3.2. Die Untersuchungsschritte im Kontext der Studie

Die ‚Fachliche Klärung‘, ‚Erfassung der Lernerperspektive‘ und der ‚Didaktischen Strukturierung‘ bilden die hauptsächlichen Untersuchungsschritte. Sie sind hinsichtlich der Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs zu klären. Diesbezüglich werden die zu bearbeitenden Untersuchungsaufgaben dargelegt und ihre Rekursivität begründet.

B.3.2.1. Die Untersuchungsaufgabe ‚Erfassung der Lernerperspektive‘

Die erste Untersuchungsaufgabe meint Schülervorstellungen über utopisches Gesellschaftsleben/ Politik. Erkenntnisleitend ist, wie sich Schüler anhand welcher

61 vgl. Klee 2008, 24; Kattmann 2007b, 96

62 Kattmann 1997, 12; vgl. Abschnitt B.4.1.

63 ebenda 2007b, 96

Basiskonzepte Politik bzw. den politischen Willensbildungsprozess idealtypisch vorstellen. Die Untersuchungsaufgabe lautet:

Entwicklung eines subjektbezogenen Politikbegriffs über die Erfassung von Schülervorstellungen zur alltagsbezogenen Deutung eines idealtypischen Willensbildungsprozesses anhand subjektiv bedeutender Basiskonzepte.

B.3.2.2. Die Untersuchungsaufgabe ‚Fachliche Klärung‘

Die zweite Untersuchungsaufgabe bezieht sich auf demokratiewissenschaftliche Erkenntnisse über utopische Politik unter besonderer Berücksichtigung der von Lernenden verwendeten Basiskonzepte. Hier wird hermeneutisch-analytisch untersucht, wie die von den Schülern vorgenommen Deutungen des Willensbildungsprozesses aus fachlicher Perspektive gedeutet werden können.

Entwicklung eines demokratietheoretischen Politikbegriffs über die Erfassung von demokratietheoretischen Vorstellungen zur Deutung von Schülervorstellungen über einen idealtypischen Willensbildungsprozess.

B.3.2.3. Die Untersuchungsaufgabe ‚Didaktische Strukturierung‘

Die dritte Untersuchungsaufgabe führt die explizierten fachlichen und schülerbezogenen Vorstellungen zusammen unter besonderer Berücksichtigung subjektbezogener Basiskonzepte im Rahmen eines wechselseitigen Vergleichs, um einen didaktischen Politikbegriff zu entwickeln:

Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs zur Vermittlung von ‚Politik‘ unter besonderer Berücksichtigung der von Lernenden verwendeten Basiskonzepten anhand eines wechselseitigen Vergleichs zwischen den erhobenen Vorstellungskulturen.

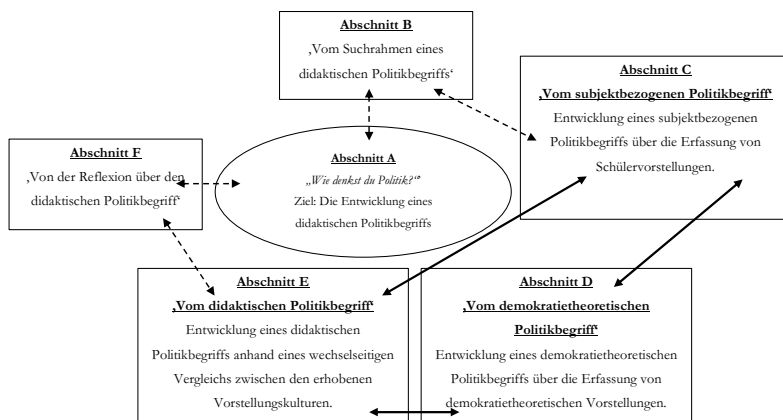
Die drei Untersuchungsaufgaben spezifizieren die ‚Didaktische Rekonstruktion‘ auf die vorliegende Studie. Sie konkretisieren sich in einer rekursiven Vorgehensweise. Didaktisch fruchtbare Leitlinien können nur entwickelt werden, wenn sich die ‚Fachliche Klärung‘, ‚Erfassung der Lernerperspektive‘ und ‚Didaktische Strukturierung‘ gegenseitig befruchten.

B.3.2.4. Die gegenseitige Befruchtung der drei Untersuchungsaufgaben

Die gegenseitige Befruchtung der drei Untersuchungsaufgaben erfordert keine lineare, sondern iterative Bearbeitung. Lernförderliche Leitlinien eröffnen sich in einer rekursiven Vorgehensweise, „die mit vorläufigen Untersuchungsergebnissen und wiederholten Perspektivenwechsel arbeitet.“⁶⁴ Erst diese Vorgehensweise ermöglicht einen wechselseitigen Vergleich, wodurch die drei Untersuchungsaufgaben in einem stetigen Abhängigkeitsverhältnis stehen: Die Untersuchung einer Vorstellungskultur kann unter Umständen durch die Untersuchung der anderen Vorstellungskultur weiter vorangebracht werden. Gleichzeitig kann es sein, dass die Untersuchung einer Vorstellungskultur durch die Untersuchung in der didaktischen Strukturierung (und umgekehrt) gefördert werden kann. „Es wird immer wieder die Analyse, die empirische Untersuchung und die Entwicklung der Didaktischen Strukturierung auf erweiterter Basis aufgenommen und in ein wachsendes und vertieftes Verständnis übersetzt. Unzutreffende oder unzulässige Zuordnungen und Interpretationen können durch diese rekursive Vorgehensweise selbst korrigiert werden.“⁶⁵

Rückblickend bildet die ‚Didaktischen Rekonstruktion‘ den Untersuchungsrahmen. Sie konkretisiert sich in der Untersuchung von Vorstellungen zum idealtypischen Zusammenleben in einer Gesellschaft. Sie gliedert entsprechend die Studie.⁶⁶

Abbildung B.c: ‚Didaktische Rekonstruktion‘ in „Wie denkst du Politik?“



64 Frerichs 1999, 18; vgl. u.a. Seitz 2005, 17; Gropengießer 2007a, 18; Klee 2008, 25; Lutter 2011, 23 – 4

65 Gropengießer 2007a, 18

66 Die Abbildung ist in Form eines in sich geschlossenen Kreises gewählt, da das Forschungsvorhaben in sich stimmig sein muss, um zu verwertbaren, intersubjektiv nachvollziehbaren Antworten zu gelangen. Die Untersuchungsschritte müssen übereinstimmen.

B.4. Der Untersuchungsgegenstand ‚Vorstellung‘

Die Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs konzipiert sich in der Untersuchung von Vorstellungen. Sie sind gedankliche Dispositionen, mit denen die wahrgenommene Wirklichkeit deutbar wird, unabhängig ob sie wissenschaftlich und alltagsbezogen sind (B.4.1.). Sie gliedern sich in vier Komplexitätsebenen (B.4.2.), haben ihren politikbezogenen Ursprung im Bürgerbewusstsein (B.4.3.) und strukturieren sich in (Basis-)Konzepte (B.4.4.).

B.4.1. *Vorstellung – verbindendes Element von Fachlichkeit und Lebenswelt*

Vorstellungen (engl.: *conception*) entsprechen mentalen Modellen bzw. kognitiven Landkarten. Sie sind gedankliche Prozesse zu Phänomenen oder Sachgebieten.⁶⁷ Vorstellung stellen gedankliche Dispositionen in Form von mentalen Objektrepräsentationen dar und ermöglichen eine Orientierung in der sozialen Umwelt: Vorstellungen erlauben zu situations- und problemspezifischen Phänomenen oder Sachgebieten entsprechende Lösungsvorschläge kognitiv zur Verfügung zu stellen und beziehen sich auf ein Wirklichkeitsbereich. Sie machen subjektive Wahrnehmungen deutbar.

Die Konstruktion von Vorstellungen erfolgt auf der Grundlage des zur Verfügung stehenden Weltwissens. Vorstellungen beziehen sich auf vielfältige Erfahrungen mit Objekten, Personen, Situationen und Handlungen, die in der Interaktion mit der sozialen Umwelt erworben werden.⁶⁸ Erfahrungen entstehen nicht nur in abgeschlossenen, sondern auch in unmittelbar ablaufenden Interaktionen mit der Umwelt. Die Handlung selbst bildet Erfahrung aus. Vorstellungen entstehen in einem kausalem Zusammenhang: Die vergangene Erfahrung A beeinflusst die gegenwärtige Erfahrung B beeinflusst die vergangene Erfahrung A. Mentale Modelle erwachsen „sowohl daraus, wie unsere Körper und wie unsere Gehirne strukturiert sind und funktionieren, als auch daraus, wie wir mit der physischen und sozialen Umwelt interagieren und wie diese strukturiert ist.“⁶⁹ Vorstellungen sind auf Erfahrung basierende mentale Konstrukte, mit denen Phänomene oder Sachgebiete mental deutbar werden.

Fachliche und schülerbezogene Vorstellungen unterscheiden sich in ihrer Entstehung. Nichtsdestotrotz beziehen sich beide auf denselben Wirklichkeitsbereich. Fachlichkeit und Alltagsvorstellungen entstehen in sozialen Zusammenhängen.

67 Kattmann 2005, 166; Baalman et al. 8; Weißeno 2006, 128;

68 vgl. Seel 2003, 54; Gropengießer 2007b, 112

69 Gropengießer 2007b, 111; vgl. Mandl et al. 1988, 146; Seel 2003, 47ff; Timm 2009, 48ff; dieser kausale Zusammenhang verdeutlicht Flick (2010a, 109ff; 2010b, 159ff) in der Bedeutung konstruktivistischer Erkenntnisse für die qualitative Forschung.

Fachlichkeit ist das Ergebnis wissenschaftlicher Diskurse und spiegeln die Realität wider, die die *scientific community* als wahr postuliert. Auf ähnliche Weise entstehen Alltagsvorstellungen: Sie sind aus Beobachtungen und Gesprächen über das Wahrgenommene geronnen und bewähren sich in der Lebenswelt immer wieder aufs Neue. Obwohl sich Fachlichkeit und Alltagsvorstellungen in ihrer qualitativen Aussagefähigkeit unterscheiden, ermöglichen beide die Konstruktion viablen Wissens. Damit erlauben sie die erfolgreiche Deutung des Wahrgenommenen, dergestalt sie Kohärenz und Stimmigkeit gewährleisten.⁷⁰ Die Deutung des Wahrgenommenen bezieht sich stets auf den Wirklichkeitsbereich, also die soziale Umwelt. Beide Vorstellungskulturen deuten ihn aber aufgrund ihrer unterschiedlichen Entstehung anders und sind folglich verschiedene Sinträger.

B.4.2. Die Komplexitätsebenen von Vorstellungen

Der Wirklichkeitsbereich von Vorstellungen lässt sich weiter ausdifferenzieren. Vorstellungen ermöglichen Deutungs- und Argumentationsmuster und offenbaren ein umfängliches Aussagegefüge. Um die Komplexität handlicher zu gestalten, ohne sie aufzulösen, können Vorstellungen in vier Komplexitätsebenen konzipiert werden. In zunehmender Komplexität beziehen sich diese Ebenen auf Begriff, Konzept, Denkfigur und Theorie. Die Komplexität lässt sich in den referentiellen, gedanklichen und sprachlichen Bereich scheiden.

Die einfache Komplexitätsebene sind Konzepte (gedanklicher Bereich). Konzepte bestehen aus Relationen zusammengesetzter Begriffe und beziehen sich auf die Referenten ‚Ding, Objekt, Ereignis‘; entsprechend haben sie Wort, Bezeichnung, Benennung als sprachliches Zeichen. Die Zusammensetzung mehrere Begriffe führt zu einem Konzept, was sich in Behauptungen, Sätzen und Aussagen verdeutlicht.⁷¹ Konzepte meinen im referentiellen Bereich verdichtete politikbezogene Vorstellungen zu einer politischen Situation bzw. Konstellation.⁷²

Die Verdichtung mehrerer Konzepte ermöglicht die Entwicklung einer Denkfigur. Denkfiguren werden im sprachlichen Bereich als „Vorstellungsgrundsätze“⁷³ politikbezogenen Denkens begriffen. Sie konkretisieren sich in Handlungsmöglichkeiten, mit denen politische Probleme – wie sie sich beispielsweise in Fallbeispielen

70 vgl. Beck/Krapp 2006, 55 – 8; Kattmann et al. 1997, 6

71 vgl. u.a. Gropengießer 2007a, 29 – 30

72 vgl. Klee 2008, 27

73 ebenda

zeigen⁷⁴ – begegnet werden. Einzelne politische Problemlagen bzw. Fallbeispiele bilden den referentiellen Bereich von Denkfiguren.

Die höchste Komplexitätsebene ist die Vorstellungstheorie. Sie ermöglicht durch eine strukturierte Verknüpfung von Denkfiguren und Konzepten eine Systematisierung politikbezogenen Denkens. Folglich beziehen sie sich auf den gesamten Vorstellungsbereich ‚Politik‘.⁷⁵ Politikbezogene Theorien eröffnen ein umfängliches Vorstellungssystem politikbezogenen Denkens und zeigen sich im sprachlichen Bereich durch Aussagengefüge und Darlegungen. Theorien über Politik lassen sich durch die Analyse von politikbezogenen Konzepten und Denkfiguren erschließen.

B.4.3. Bürgerbewusstsein – domänenspezifische Vorstellungen

Die bisherigen Ausführungen zeigten ein domänenspezifisches Forschungsinteresse. Nur solche Vorstellungen sind von Relevanz, die politikbezogen sind und sich im Bürgerbewusstsein verorten. Im Allgemeinen ist das Bewusstsein von Interesse, weil nur dort Vorstellungen entstehen. Vorstellungen entstehen in sozialen Interaktionen. Diesbezüglich ist das Bewusstsein „die Voraussetzung für das soziale Handeln und für Wissen. Wissen kann nirgendwo anders entstehen – und es kann nirgendwo anders auftreten.“⁷⁶ Damit kann das Bewusstsein als Wissensspeicher eines Menschen begriffen werden, der mit seiner Geburt anfängt zu arbeiten, um jegliche Erfahrungen abzuspeichern und sich im Laufe des Lebens immer weiterzuentwickeln. Für die vorliegende Studie sind solche Vorstellungen relevant, die sich auf die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit beziehen, weswegen ein Fokus auf das Bürgerbewusstsein erfolgt.

Das Bürgerbewusstsein ist jener Speicher, mit dem der Mensch seine wahrgenommene politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit deutet (politischer Sinnbildungsprozess). Das Bürgerbewusstsein ermöglicht einem Menschen eine Orientierung und Beurteilung politisch-gesellschaftlicher Phänomene und lässt sich „als eine mentale Struktur begreifen, durch die sich Individuen Vorstellungen über das Funktionieren der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aufbauen.“⁷⁷ Der Aufbau solcher Vorstellungen erfolgt im Alltag: Jeder Mensch beobachtet und deutet die Transformation von Partikularinteressen zu allgemein gültigen Entscheidungen. Dieser Transformationsprozess verdeutlicht das Deutungsfeld des Bürgerbewusstseins, welches sich auf einen Politikbegriff bezieht, der „das Politische nicht aus-

74 Gute Fallbeispiele sind zum einen das Planspiel „Bergstadt soll 10 Asylbewerber bekommen“ (Klippert 2008, 64ff) und zum anderen die Auseinandersetzung um den §218 bzw. Schwangerschaftsabbruch (vgl. u.a. Kraft 1999; Petrik 2007, 55ff).

75 vgl. Gropengießer 2007a, 30 – 1; Klee 2008, 27

76 Knoblauch 2005, 148

77 Lange 2008a, 247; vgl. Lange 2008b, 433ff

schließlich im Staat, sondern [...] auch im Alltag von Lernenden sichtbar“⁷⁸ macht, ohne „die Grenzen zum Sozialen“⁷⁹ zu verwischen. Folglich bildet das Bürgerbewusstsein ein für die vorliegende Studie fruchtbares Instrument zur domänenspezifischen Untersuchung politikbezogenen Denkens von Lernenden (als auch wissenschaftlichen Erkenntnissen). Dabei bilden Basiskonzepte eine wesentliche Strukturierungsfunktion zur Deutung der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit, insoweit sie die Konstruktion eines mentalen Modells begünstigen.

B.4.4. (Basis-)Konzepte in der mentalen Objektrepräsentation

In den vier Komplexitätsebenen von Vorstellungen nehmen Konzepte eine wesentliche Rolle ein. Konzepte dienen als geistige Verknüpfungen, „dem Verständnis und der Erklärung von Sachverhalten.“⁸⁰ Sie sind konstitutiv für die mentale Objektrepräsentation und bilden die grundlegenden Wissenseinheiten für den politischen Sinnbildungsprozess. In diesem Sinnbildungsprozess nehmen Basiskonzepte als zentrale Knotenpunkte eines anwendungsbezogenen politischen Wissens eine herausragende Position ein. Daher ist die Funktion von Basiskonzepten innerhalb des Untersuchungsgegenstands ‚Vorstellung‘ zu klären. Hierzu wird im Folgenden die Funktion von Konzepten geklärt, sodass die Funktion von Basiskonzepten erläutert werden kann.

B.4.4.1. Konzepte als grundlegende Wissenseinheiten

Die Klärung des Begriffs ‚Konzept‘ ist ohne ein Verständnis vom ‚Begriff‘ unmöglich. Die uneinheitliche Verwendung beider Begriffe ist zum einen auf „ein (missverständliche[n]) Anglizismus“⁸¹ zurückzuführen: Der englische Begriff ‚concept‘ meint ‚Begriff‘, wird aber häufig mit dem Begriff ‚Konzept‘ übersetzt. Zum anderen sind beide Begriffe eng miteinander verbunden. Daher soll der Unterschied zwischen ‚Begriff‘ und ‚Konzept‘ aufgezeigt, ihre Verknüpfung dargelegt und die Funktion des Konzepts erläutert werden.

„Begriffe“ sind die Bausteine menschlichen Wissens. Sie ermöglichen die Bildung eines mentalen Ordnungssystems. Sie werden durch Wörter gekennzeichnet. Anlehnend an den moderaten Konstruktivismus, entstehen Begriffe zum einen in Interaktionen mit wahrgenommenen Dingen, Objekten und Ereignissen; zum anderen entstehen sie in Interaktionen mit anderen Menschen. Jeder Begriff wird als Wort

78 ebenda 2005, 260

79 ebenda

80 Lange 2011a, 95; vgl. auch Timm 2009, 50

81 Gropengießer 2007a, 30

gekennzeichnet. Nur Wörter ermöglichen einen sozialen Aushandlungsprozess zwischen dem referentiellen (Ding, Objekt, Ereignis) und dem gedanklichen Bereich (‚Begriff‘).⁸² Mithilfe sozialer Interaktionen werden Begriffen Erfahrungen zugeordnet. Begriffe werden dadurch zu geistigen Abstraktionen, „die Klassen von Sachen, Ereignissen oder Vorstellungen repräsentieren.“⁸³ Als Repräsentanten von Objektklassen lassen sie Ordnungsvorstellungen zu, wodurch das Wahrgenommene im mentalen Bereich geordnet wird. Begriffe ermöglichen die Bildung von Ordnungssystemen, also Kategorien. So könnte beispielsweise der geistigen Abstraktion ‚Abgeordnete‘ verschiedenen Bedeutungen wie ‚Parlament‘ und ‚Fraktionen‘ zugeordnet werden. Folglich ist der ‚Begriff‘ „eine semantische Kategorie auf kognitiver Ebene.“⁸⁴ Begriffe werden nicht isoliert gespeichert, sondern bedeutungsvoll zu grundlegenden Wissenseinheiten verknüpft. Solche Wissenseinheiten ermöglichen einfache, überprüfbare Aussagen, mit denen eine viable Deutung des Wahrgenommenen möglich wird. Sie treten in Gestalt von Konzepten auf.

Konzepte sind bedeutungsvolle Verknüpfungen von Begriffen. Sie ermöglichen das Verstehen und Erklären des Wahrgenommenen auf einer einfachen Ebene. Sie „sind kognitive Repräsentationen von Arten von Dingen. Sie umfassen die Eigenheiten oder Relationen, die einer Klasse von Objekten oder Ideen gemeinsam sind.“⁸⁵ Einzelne Begriffe wie ‚Parlament‘, ‚Abgeordnete‘ oder ‚Fraktionen‘ lassen keine Aussagen über das Wahrgenommene zu. Die Begriffe müssen in einen bedeutungsvollen Zusammenhang gebracht werden, um zu überprüfbaren Aussagen zu werden.⁸⁶ Begriffe werden in sinnvolle sprachliche Sätze transferiert, wodurch eine Relation bzw. Beziehung zwischen den Begriffen entsteht (Beispiel: ‚Abgeordnete sitzen im Parlament und vereinigen sich zu Fraktionen.‘). Entsprechend werden Konzepte auch als ‚Propositionen‘, ‚propositionale Netzwerke‘ oder ‚semantische Netze‘ bezeichnet.⁸⁷ Konzepte stellen als Wissenseinheiten eine sinnvolle Beziehung zwischen Begriffen her, wodurch Ordnungssysteme entstehen. Sie fassen dadurch „Informationen in von den Einzeleinheiten abstrahierender, strukturierender und kategorisierender Weise zusammen und ermöglichen deren Speicherung (Repräsen-

82 vgl. Seel 2003, 165

83 ebenda, 162

84 Mietzel 2007, 226

85 Becker-Carus 2011, 286

86 Begriffe und Konzepte müssen noch nicht semantisch vorhanden sein, um deren Existenz zu kennen. „So kann ein Kind intensive Eifersucht empfinden, ohne seine Gefühle oder Handlung entsprechend benennen zu können. Im allgemeinen [sic] aber gilt, dass Begriffe durch Wörter sprachlich fixiert werden und infolgedessen einen Namen haben“ (Seel 2003, 165).

87 Seel (2003, 177ff) verwendet den Begriff ‚semantische Netze‘. Er (2003, 178) drückt damit aus, dass „Wissen, das durch Begriffe repräsentiert werden, nicht isoliert besteht, sondern durch mehr oder weniger stabile Vernetzungen gekennzeichnet ist.“ Ähnlich argumentiert Mietzel (2007, 226ff), indem er die Begriffe Propositionen‘ bzw. ‚propositionales Netzwerk‘ verwendet. Becker-Carus (2011, 285) benutzt zwar ‚Konzept‘, aber eingebettet im Begriff ‚propositionales Denken‘.

tation) als konzeptuelles Wissen im Langzeitgedächtnis.“⁸⁸ Dagegen kennzeichnen Begriffe Kategorien, denn jeder Begriff „wird, im Unterschied zu einem Konzept, auch als ein Zeichen oder symbolhaftes Wort verstanden, welches eine Kategorie von Ereignissen oder Objekten mit gemeinsamen Beziehungen oder Merkmalen *kennzeichnet*.“⁸⁹ Begriffe sind die Voraussetzungen für ein mentales Ordnungssystem. Konzepte ermöglichen das Erklären und Verstehen des Wahrgenommenen, indem sie Begriffe in bedeutungsvolle Relationen setzen. Dadurch schaffen sie ein mentales Ordnungssystem.⁹⁰

Das mentale Ordnungssystem ergibt sich aus einer sinnvollen Kategorisierung mehrerer Begriffe zu einem sinnvollen Konzept. Ein Konzept ist aber nicht trennscharf analysierbar, sondern ähnelt vielmehr einem *fuzziness* mit fließenden Übergängen aufgrund von offenen Rändern. Ein gutes Beispiel bildet das Konzept ‚Tasse‘. Ein Vergleich mehrerer Trinkgefäße offenbart die Schwierigkeit, eine Tasse von anderen Trinkgefäßen klar abzugrenzen.⁹¹ Folglich ist eine klare Definition eines Konzepts nicht möglich, da sich Konzepte „auf die *Vorstellungen* [beziehen], die jemand sich von einem Gegenstand macht (verwandt mit „idea“, aber im Unterschied etwa zu „term“, „name“ oder „expression“).“⁹² Solche Vorstellungen sind beliebig erweiterbar, da sie erfahrungsbezogen sind: Wenn ein wahrgenommener Gegenstand einem anderen Gegenstand aufgrund von Ähnlichkeiten (beispielsweise Schaukelstuhl und Bürostuhl; oder kleine und große Tasse) zugeordnet werden kann, werden die Vorstellungen von einem Gegenstand ergänzt und ausdifferenziert. Dadurch lässt sich die Entstehung von Konzepten mittels der ‚Prototypentheorie‘ – ein idealer Prototyp dient als Vorlage – und der ‚Exemplartheorie‘ – mehrere Beispiele dienen als Vorlage – erklären. Demnach findet die Kategorisierung

88 Henkenborg\ Krieger 2005, 31

89 Becker-Carus 2011, 286 (Hervorhebungen im Original übernommen – ASK); vgl. Gerring\ Zimbardo 2008, 258 – 60; Murphy 2004, 5; Sander 2010, 51 – 2

90 (Basis-)Konzepte und Kategorien weisen eine gemeinsame Schnittmenge auf: Sie kategorisieren die wahrgenommene soziale Umwelt und ermöglichen ein vernetztes und strukturiertes Lernen bzw. Denken. Sie reduzieren und ordnen Wissen (vgl. auch Abschnitt B.4.3.2); hierbei resümiert Henkenborg (2008a, 89) überzeugend, dass es falsch sei, „zwischen kategorialer Bildung und Basis Konzepten neue Polarisierungen zu eröffnen.“ Henkenborg (2011, 116) führt aus, dass Kategorien – trotz ihrer großen Nähe zu Konzepten – nicht überflüssig werden. Kategorien sind „ohne Konzepte leer, weil sie keinen Gegenstand haben; umgekehrt sind Konzepte ohne Kategorien blind, weil sie nichts objektiv Bestimmtes enthalten.“ Ein Impuls, der von einer konzept-, statt kategorialorientierten Politikdidaktik ausgeht, bezieht sich auf die Erweiterung der politikdidaktischen Diskussion um kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse – wie zum Beispiel die Konsequenzen der Exemplar- und Prototypentheorie und einer kontextabhängigen Vermittlung unter Berücksichtigung von Vorwissen für Lernwege innerhalb politischer Bildungsprozesse (vgl. ebenda, 88).

91 vgl. Mietzel 2007, 280; weitere Beispiele beziehen sich u.a. auf das Konzept ‚Hund‘ (Murphy 2004, 13ff) oder ‚Spiel‘ (Seel 2003, 172).

92 Sander 2008b, 69 (Hervorhebungen im Original übernommen – ASK)

anhand von Ähnlichkeiten statt.⁹³ Ähnlichkeiten, aber keine klare abgrenzende Definitionen sind für die Konzeptbildung ausschlaggebend. Diesbezüglich zeigt sich die große Nähe zwischen Kategorien und Konzepten: Sie sind enge Verwandte. „Das Konzept bezeichnet demnach die mentale Repräsentation eines Phänomens [...] und die Kategorie einen Einzelbegriff, ein „Etikett“ zur Identifizierung und Einordnung des Konzepts. Wir können auch von kategorialer Oberflächen- und konzeptueller Tiefenstruktur sprechen.“⁹⁴ Die Kategorie ordnet zu; das Konzept differenziert aus. Indem Begriffe durch Ähnlichkeiten zu Konzepten kategorisiert werden, sind Aussagen möglich, die flexibel auf situationsspezifische Problemlagen reagieren. Diese Flexibilität ermöglicht die Deutung variabler Situationen.

Die Deutung des Wahrgenommenen erfolgt mit Konzepten, die Orientierung geben. Die Verknüpfung von mehreren Konzepten führt zu einem tieferen Verständnis der Wirklichkeit, wodurch kognitive Entwürfe zur Lösung von (gesellschafts-politischen) Problemlagen entstehen. Konzepte sind „menschliche Ordnungs- und Interpretationsversuche der Wirklichkeit [...]. Konzepte haben [...] den Charakter eines „Entwurfs“.“⁹⁵ Mit beliebigen Problemlagen konfrontiert, nutzen beispielsweise Lernende ein Netzwerk von Konzepten zur Entwicklung von Lösungsansätzen (Denkfiguren, Theorien). Ein solches Netzwerk von Konzepten führt zur Konstruktion eines der Situation entsprechenden mentales Modell, basierend auf bereits existierenden Konzepten. „Concepts are a kind of mental glue, then, in that they tie our past experiences to our present interactions with the world, and because the concepts themselves are connected to our larger knowledge structures.“⁹⁶ Mithilfe ausgewählter Konzepte kann ein situationsspezifischer Wirklichkeitsaspekt, aber auch Wirklichkeitsbereich sinnvoll gedeutet werden. Konzepte erfüllen zwei wesentliche Funktionen: Sie unterteilen „die Welt in kognitiv handhabbare Einheiten“⁹⁷ und ermöglichen geistige Simulationen bzw. Vorhersagen.⁹⁸

93 vgl. Becker-Carus 2011, 287; zur Notwendigkeit der Prototypentheorie im Rahmen der politikdidaktischen Diskussion über Basiskonzepte siehe Petrik 2011, 86; eine dritte Theorie bezieht sich auf die Merkmalstheorie, wird aber als unzureichend zurückgewiesen, da Konzepte nicht klar definierbar sind – wie Murphy (2004, 11ff) an diversen Beispielen zeigt. Aus Platzgründen kann die Merkmals-, Prototypen- und Exemplartheorie nicht ausführlich behandelt werden, daher sei auf Murphy (2004, 11ff und 41ff), Becker-Carus (2011, 286ff), Mietzel (2003, 277 – 83), Seel (2003, 171 – 3) und Gerrin/ Zimbardo (2008, 261 – 2) verwiesen.

94 Petrik 2011, 86; vgl. Murphy 2004

95 Sander 2010, 50

96 Murphy 2004, 1

97 Becker-Carus 2011, 285

98 vgl. ebenda; Mandl et. al (1988, 146) und Seel (2003, 259 – 60) beziehen Denkopoperationen auf mentale Modelle. Da mentale Modelle aus Konzepten bestehen, können sie durch Konzepte Gedankenexperimente vollziehen; selbiges gilt für ‚kognitive Landkarten‘, ein synonyme Begriff zum ‚mentalen Modell‘. Wie mentale Modelle befähigen kognitive Landkarten Menschen dazu, „den Weg zu finden, sich nicht zu verirren, auch nachts nicht, oder gegebenenfalls abzuschätzen, welcher von mehreren möglichen Wegen der kürzeste, der sicherste oder sauberste ist, oder schließ-

Indem Konzepte grundlegende Wissensseinheiten eines mentalen Modells bilden, sind sie „Erzeuger von Sinn. Sie sind eine Grundform des Denkens.“⁹⁹ Sie sind konstitutiv für die mentale Objektrepräsentation und für die Entwicklung von Lösungsansätzen zu situationsspezifischen Problemlagen.

Zusammenfassend wurde der Begriff ‚Konzept‘ als Grundform des Denkens aufgezeigt. Begriffe lassen keine überprüfbaren Aussagen zu. Sie stehen isoliert voneinander. Konzepte übernehmen die Funktion, überprüfbare Aussagen zu bilden: In Konzepten werden Begriffe sinnvoll miteinander verknüpft. Die Verknüpfung stellt zwischen den Begriffen Relationen her, wodurch ein einfaches mentales Ordnungssystem bzw. eine grundlegende Wissensseinheit (Kategorisierung) entsteht. Ein Konzept gibt Orientierung, insoweit es eine Deutung des Wahrgenommenen auf einer einfachen Ebene möglich machen. Je komplexer die Deutung, desto größer das Netzwerk von Konzepten. „Mit Konzepten ordnen und interpretieren wir die sinnlichen Eindrücke von der äußeren Welt und entwickeln aus der Verknüpfung von Konzepten unser Verständnis der Welt oder von Bereichen dieser Welt.“¹⁰⁰ Abhängig von der Komplexität der Deutung entstehen Denkfiguren, die zu Theorien politikbezogenen Denkens werden.¹⁰¹ In diesem Netzwerk nehmen Basiskonzepte eine herausragende Stellung ein (*siehe Abbildung*).¹⁰²

B.4.4.2. Basiskonzepte als zentrale Wissensknotenpunkte

Konzepte sind konstitutiv für die Organisation der mentalen Objektrepräsentation, weswegen Basiskonzepte als zentrale Knotenpunkte eine besondere Aufgabe haben: Sie sorgen für eine effektive Vernetzung und Strukturierung von Vorstellungen durch Reduktion von Wissen.¹⁰³ In diesen Funktionen verknüpfen sie Fachkonzepte sinnvoll zu einem mentalen Modell und machen eine situationsspezifische Problemlage effektiv deutbar. Im Folgenden wird die Reduktions-, Vernetzungs- und Strukturierungsfunktion von Basiskonzepten aus fachdidaktischer und kognitionspsychologischer Perspektive erläutert.

lich unter Umständen auf einem Umweg ans Ziel zu gelangen; kurz zu überleben [...]“ (Steiner 1988, 111; vgl. Becker-Carus 2011, 358ff; Gerrig/ Zimbardo 2008, 223 – 4).

99 Lange 2011a, 95; vgl. Sander 2010, 48 – 53; Becker-Carus 2011, 285 – 6; Murphy 2004, 1ff

100 Sander 2010, 49

101 vgl. Abschnitt B.4.2.

102 Die Abbildung geht zurück auf Gropengießer 2007a, 30 sowie Klee 2008, 26 mit Verweis auf Frerichs 1999, 18 sowie der von Mietzel (2007, 238) dargestellten mentalen Struktur.

103 Basiskonzepte haben natürlich nicht nur eine Strukturierungsfunktion, wodurch sie Schülern die Lösung politischer Probleme situationsunabhängig ermöglichen. Basiskonzepte haben auch eine diagnostische Funktion, um die von den Lernenden erreichten Kompetenzniveaus ermitteln zu können (vgl. u.a. Weißeno 2008, 17; Detjen 2008a, 23ff; Sander 2010, 56)

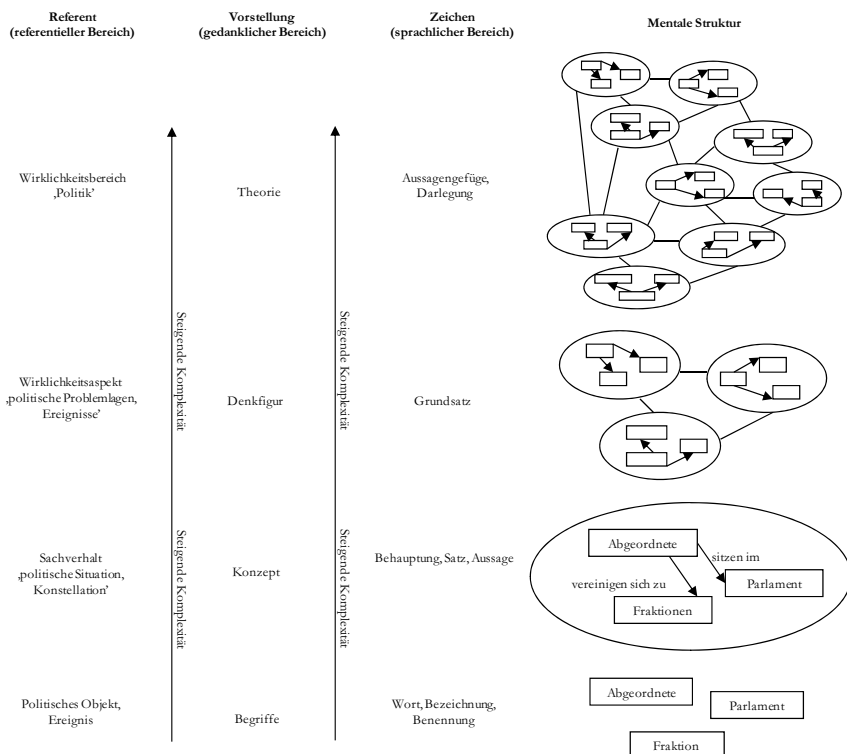
Basiskonzepte ermöglichen eine effektive und sinnvolle situationsunabhängige Deutung von Politik. Basiskonzepte bilden wie Konzepte im Allgemeinen die Grundform des Denkens, erhalten aber insoweit eine herausragende Stellung, als sie den Kern eines Faches repräsentieren. Eine aus der Chemiedidaktik stammende und für die Politikdidaktik als Referenz dienende Definition erläutert Basiskonzepte als *„die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben.“*¹⁰⁴ Sie „streben somit eine Eingrenzung und auf Schule und Unterricht bezogene Sichtweise der jeweiligen wissenschaftlichen Konzepte an. Basiskonzepte eröffnen Schülern auf diese Weise die spezifisch naturwissenschaftliche [bzw. sozialwissenschaftliche – ASK] Sicht auf die Welt.“¹⁰⁵ Indem sie eine Eingrenzung vornehmen und eine unterrichtsbezogene Sichtweise einnehmen, ermöglichen Basiskonzepte die Grundauffassungen eines Faches didaktisch zu setzen. Sie „bezeichnen in Form von abstrakten Begriffen die Eigenart des fachlichen Zugangs zur Welt und damit zugleich den „Kern“ fachlichen Wissens.“¹⁰⁶ Als Kern des politischen Wissens unterstützen sie die Deutung politischer Problemlagen in variablen Situationen.

104 Demuth et al. 2005, 57 (Hervorhebungen im Original übernommen – ASK)

105 ebenda, 58

106 Sander 2008b, 62; vgl. u.a. Henkenborg 2008a, 79 und 89; Detjen 2008a, 23; Weißeno 2008, 17; Sander 2008a, 98; Richter 2008, 156 – 7; Lange 2008a, 248ff; Weißeno et al. 2010, 48

Abbildung B.d: Vorstellungen und mentale Struktur



Eine didaktische Setzung von Basiskonzepten muss schülerbezogenes Alltagswissen mit Fachlichkeit verknüpfen. Eine solche Verknüpfung reduziert, vernetzt und strukturiert politisches Wissen, ohne einem defizitorientiertem Lernverständnis zu folgen. Die Hauptaufgabe von Kernkonzepten besteht in der Reduktion sowie Vernetzung politischen Wissens, insoweit sie Politik konkretisieren. „So reduzieren sie die für Schüler häufig erdrückende Vielfalt der Erkenntnisse auf eine begrenzte Zahl übergeordneter Aspekte. Sie erlauben also, das fachliche Wissen zu- und einzuordnen, folglich strukturiert und vernetzt zu lernen.“¹⁰⁷ Im Sinne eines kumulativen Wissensaufbaus werden Kernkonzepte anhand von verschiedenen Unterrichtsthemen von Beginn bis Ende der Schulzeit weiter ausdifferenziert, wobei ihnen mehrere Fachkonzepte zugeordnet werden. Fachkonzepte konkretisieren Basiskon-

zepte. Ein Fachkonzept bezieht sich auf ein oder mehrere Basiskonzepte.¹⁰⁸ Sie verknüpfen Fachkonzepte in Abhängigkeit der jeweiligen situationspezifischen Problemlage, wodurch sie den Aufbau eines mentalen Modells fördern. Erst in einer effektiven Organisation von Basis- und Fachkonzepten gibt die mentale Objektpräsentation der Wirklichkeit subjektive Plausibilität. Die Zuordnung von Fach- zu Basiskonzepten erfolgt effektiv, insoweit politisches Wissen durch sie vernetzt und strukturiert wird.

In der Vernetzung und Strukturierung politischen Wissens stehen Basiskonzepte in einem Spannungsverhältnis zwischen Pluralität und Reduktion: Basiskonzepte „müssen einerseits den Ansprüchen an Pluralität und Kontingenz gerecht werden und andererseits unter dem Gesichtspunkt von Praktikabilität zugleich auch eine didaktische Fokussierung, Reduktion und Ordnungen von Gegenständen ermöglichen.“¹⁰⁹ Dieses Spannungsverhältnis lösen Kernkonzepte insoweit auf, als ihre inhaltliche Setzung einem *fuzziness* mit fließenden Übergängen aufgrund von offenen Rändern entspricht. Anlehnend an die Prototypen- und Exemplartheorie sind die Merkmale eines Basiskonzeptes erfahrungsbezogen und beliebig erweiterbar. Als „komplexe Vorstellungsräume“¹¹⁰ bestehen Basiskonzepte aus einer Vielzahl von Begriffen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden. In konkreten Situationen werden bestimmte Begriffe für die Konstruktion effektiver Basiskonzepte ausgewählt. Die zwischen Begriffen stattfindende Kategorisierung zur Konzeptbildung findet dann auch auf komplexeren Ebenen des referentiellen, gedanklichen und sprachlichen Bereichs statt: Basiskonzepte kombinieren entsprechend der Situation Fachkonzepte und leisten eine effektive Kategorisierung auf den Komplexitätsebenen ‚Denkfigur‘ und ‚Theorie‘.

Basiskonzepte entsprechen offenen Listen. Konzepte sind wie Kategorien „flexible, kontextübergreifende Begriffe, deren Beweglichkeit durch verschiedene Bedeutungsebenen oder Anschauungsinhalte erzeugt“¹¹¹ werden. Kernkonzepte konkretisieren sich situationspezifisch, denen entsprechend sinnvolle Fachkonzepte zugeordnet werden. Die mentale Objektpräsentation kann dadurch flexibel auf jegliche Problemlage reagieren. Diese flexible Reaktion ist eine besonders wichtige Leistung.¹¹² In Abhängigkeit der Situation werden notwendige Wissensbestände zur aktiven Deutung einer politischen Problemlage abgerufen. Dies ermöglicht eine Reduktion von Komplexität und eine flexible Reaktion auf variable Situationen. Basiskonzepte haben offene Ränder und sind hoch komplexe Setzungen.

108 vgl. u.a. Weißeno 2008, 17; Richter 2008, 157 – 8; im Zusammenhang des kumulativen Wissensaufbau bezeichnet Richter (2007, 40) Kernkonzepte als „die Klammer zwischen allen Themen des Unterrichts.“

109 Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 168

110 Sander 2008a, 99

111 Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 167

112 vgl. beispielsweise Mietzel 2007, 287; Murphy 2004, 1; Seel 2003, 162

Aufgrund ihrer hoch komplexen Setzungen können Basiskonzepte nicht defizitorientiert vermittelt werden. Sie können nicht „per definitionem richtig“¹¹³ sein. Vielmehr sollten sie sich an das Vorwissen von Schülern orientieren. Im Sinne eines ‚komplexen Vorstellungswandels‘ ermöglichen sie Gelegenheiten, Wissen weiterzuentwickeln.¹¹⁴ Der Bewertungsrahmen einer sinnvollen politikdidaktischen Setzung von Basiskonzepten liegt in ihrer Alltagstauglichkeit. Es ist eine didaktische Binsenweisheit, dass Schüler politikbezogene Alltagsvorstellungen entwickelt haben, bevor sie im schulischen Kontext mit politischen Unterrichtsgegenständen konfrontiert werden.¹¹⁵ Die Subjekte politischer Bildung verfügen über politikbezogene Denkgebäude, die sich darin zeigen, wie sie mithilfe von Basis- und Fachkonzepten ihre politikbezogenen Denkfiguren und Theorien konstruieren, um politische Alltagphänomene zu deuten. Solche Konstruktionsleistungen ergeben für sie Sinn. Sie können nur dann von Bildungsprozessen optimiert werden, wenn politikdidaktische Basiskonzepte an die schülerbezogenen Denkgebäude anschließen und ihnen alltagstauglichere Deutungen ermöglichen.

Alltagstauglichkeit ist das vordergründige Interesse politischer Bildung. Schülervorstellungen bleiben nicht rudimentär, noch werden wissenschaftliche Erkenntnisse obsolet. Die Aufgabe politischer Bildung besteht in der Konzipierung von Lernangeboten, die das konzeptuelle Wissen von Schülern „komplexer, differenzierter und vor dem Hintergrund der Sozialwissenschaften vertretbar“¹¹⁶ machen. Die didaktische Setzung von Basiskonzepten hängt von einer politikdidaktisch sinnvollen Verknüpfung von Schülerwissen mit Berufs- bzw. Institutionswissen¹¹⁷ und wissenschaftlichen Erkenntnissen ab – mit dem Ziel einer zunehmenden Alltagstauglichkeit schülerbezogenen Anwendungswissens über Politik. Das Interesse liegt in der Art und Weise, zum einen wie Schüler mithilfe von Basiskonzepten ihre mentalen Modelle zur Lösung problemspezifischer Phänomene organisieren und zum anderen wie ihnen Lernmöglichkeiten gegeben werden kann, um ihre mentale Objektrepräsentation alltagstauglicher zu organisieren. Diese Klärung setzt Lernangebote voraus, die an politikbezogenen Theorien von Schülern anknüpfen, das

113 Weißeno et al. 2010, 50; Weißeno et al. (2010, 50) verweisen zwar auf die Notwendigkeit, Schülerwissen einzubeziehen. Sie bezeichnen Schülerwissen jedoch als Präkonzepte und konstruieren einen unnötigen Gegensatz zwischen Schülerwissen und wissenschaftlich gesetzten Basiskonzepten, da letztere richtig seien.

114 vgl. Abschnitt B.2

115 vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011b, 168; Lange 2004; Lange 2008a/b; Sander 2008b, 70; Sander 2010, 55

116 Sander 2008b, 70

117 Die Denkgebäuden von Schülern strukturieren sich nicht allein aus wissenschaftsbezogenen Wissen, sondern auch aus den Handlungen und Ansichten ihrer Vorbilder, die sich beispielsweise in der Unterhaltungsindustrie finden lassen und sich zuweilen politisch engagieren. Die Einbeziehung dieser Wissensart findet nicht in dieser Studie statt – es würde die Möglichkeiten dieser Untersuchung überfordern – und stellt folglich einen weiteren Forschungsbedarf dar (vgl. Abschnitt F.2.2.).

Berufs- und Institutionswissen berücksichtigen und diese mithilfe von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit dem Ziel der ‚Alltagstauglichkeit‘ ausdifferenzieren. Basiskonzepte können dann nicht mehr als „Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“¹¹⁸, definiert werden.

Basiskonzepte sind die von Schülern vorgenommene Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärenden Modellvorstellungen, die sich aus ihren subjektiv relevanten Deutungsmustern zur alltagstauglichen Erklärung des politischen Willensbildungsprozesses gebildet haben. Sie differenzieren sich in ihrem Lebensverlauf zur qualitativ besseren Alltagsdeutung von Politik im Kontext (in-)formal vermittelter politischer Bildung weiter aus. Politische Bildung speist sich aus Wissenschafts- sowie Institutions- bzw. Berufswissen entsprechend den schülerbezogenen Deutungsmustern und dem Ziel der Mündigkeit.

Aufgrund dieser Definition¹¹⁹ liegt das Erkenntnisinteresse in politikbezogene Denkstrukturen: Aus der Art und Weise, wie Schüler mithilfe von Basiskonzepten ihre mentalen Modelle zur Lösung politischer Probleme organisieren, ergibt sich ihre politikbezogene Theorie und damit Anknüpfungspunkte zu ihrer Weiterentwicklung unter zu Hilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und dem Institutions- und Berufswissen.

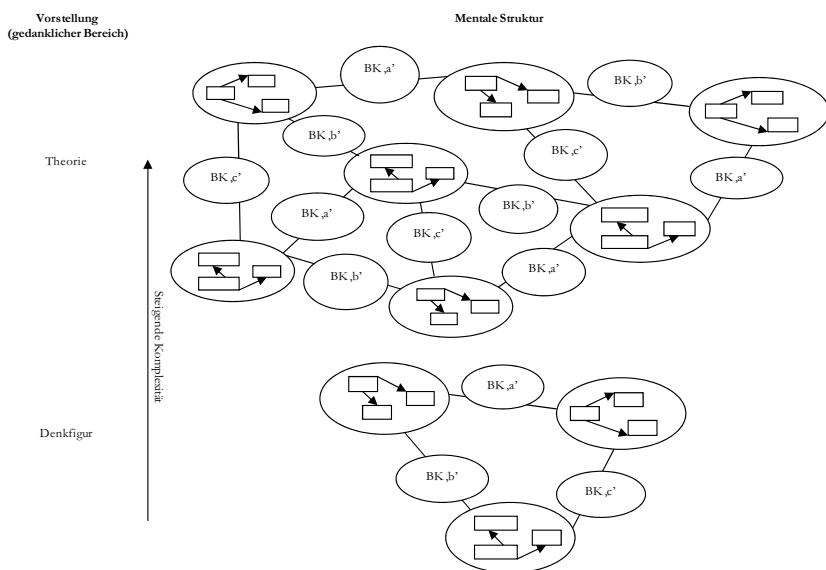
Rückblickend hat dieses Kapitel den Untersuchungsgegenstand ‚Vorstellung‘ konkretisiert. Eine Vorstellung stellt eine gedankliche Disposition in Form von mentalen Objektrepräsentationen bzw. mentalen Modellen dar. Sie sind erfahrungsbezogen, insoweit sie auf dem zur Verfügung stehenden Weltwissen basieren. Folglich unterscheiden sich fachliche und lebensweltbezogene Vorstellungen hinsichtlich ihres Entstehungskontextes, beziehen sich aber auf denselben Wirklichkeitsbereich. Beide deuten den Wirklichkeitsbereich ‚Politik‘ in Abhängigkeit ihres Weltwissens. Ihr Weltwissen konzipiert sich in der Konstruktion ihrer Vorstellungen. Die Konstruktion ihrer Vorstellungen ergibt sich aus der Art und Weise, wie die unteren Komplexitätsebenen von Vorstellungen verknüpft werden. Vorstellungen bestehen in steigender Komplexität aus Begriffen, Konzepten, Denkfiguren und Theorien im gedanklichen Bereich und scheiden sich weiter in den referentiellen und sprachlichen Bereich.

118 Demuth et al. 2005, 57 (Hervorhebungen im Original nicht übernommen – ASK)

119 Diesen Anspruch können die hier entwickelten Basiskonzepte nicht erfüllen. Diese beziehen sich „nur“ aus Schüler- und Wissenschaftswissen, was bereits einen erheblichen Arbeitsaufwand darstellt. In der Berücksichtigung *formaler* und *informaler* politischer Bildung erkennt die obige Definition an, dass politische Bildung nicht nur in unterrichtsbezogenen Bildungsprozessen, sondern auch im Alltag stattfindet: Gesellschaftskritische Lieder, Literatur und Filme sowie Äußerungen von Persönlichkeiten sowie Vorbilder beeinflussen politisches Wissen und Werthaltungen, die sich in der Art und Weise der Partizipation niederschlagen. Im Folgenden bleibt das Institutions- und Berufswissen bewusst ausgespart. Trotzdem bleibt die Frage, wie dieses Wissen zu inkludieren wäre.

Konzepte als grundlegende Wissensseinheit nehmen für den Sinnbildungsprozess eine besondere Stellung ein: Sie sind konstitutiv für die mentale Objektrepräsentation, weil sie isolierte Begriffe miteinander bedeutungsvoll verknüpfen und überprüfbare Aussagen ermöglichen. Konzepte kreieren ein einfaches mentales Ordnungssystem, das durch die Verknüpfung von mehreren Konzepten zu komplexeren mentalen Systemen werden. Erst dadurch entstehen komplexere Aussagen zur sozialen Umwelt. Den Aufbau komplexerer Aussagen zu Problemlagen unterstützen Basiskonzepte. Sie repräsentieren den didaktischen Kern des Politischen, ermöglichen eine effektive Deutung von Politik in variablen Situationen und vernetzen sowie strukturieren Vorstellungen durch Reduktion politischen Wissens. Sie unterstützen die Auswahl von Fachkonzepten. *Sie sind hoch komplexe didaktische Setzungen, die sich aus fachlichen und schülerbezogenen Vorstellungen ergeben sollten: Primär sind schülerbezogene Vorstellungen, anhand derer Basiskonzepte auszuwählen sind. Solche subjektiv verwendeten Basiskonzepte sind anhand der fachlichen Klärung didaktisch zu strukturieren, um beide Vorstellungskulturen gegenseitig zu befruchten. Nur so können sie Schülerwissen ausdifferenzieren, um die Deutung von Politik alltagstauglicher zu unterstützen.*

Abbildung B.e: Basiskonzepte in der mentalen Struktur



B.5. Das Forschungsdesign der Studie „Wie denkst du Politik?“

Die Untersuchung von Vorstellungen zur utopischen Politik unter besonderer Berücksichtigung subjektiv verwendeter Basiskonzepte erfolgt qualitativ. Die qualitative Sozialforschung ermöglicht eine ergebnisorientierte Untersuchung der Tiefenstrukturen der fachlichen und schülerbezogenen Vorstellungskulturen. Qualitative Forschung erfordert Gütekriterien, die die Untersuchung transparent machen. An dieser Stelle wird das Design der qualitativen Forschung auf die Studie forschungslogisch bezogen, indem nicht nur die Angemessenheit qualitativer Forschung für die Fragestellung deutlich wird, sondern auch die sich daraus ergebenden Gütekriterien.

B.5.1. *Qualitative Forschung zur Untersuchung von Denkstrukturen*

Das Erkenntnisinteresse der Studie liegt in der Untersuchung von politikbezogenen Denkstrukturen. Damit erfordert sie eine qualitative Vorgehensweise. Der Untersuchungsgegenstand konzipiert sich in ein In-Beziehung-Setzen schülerbezogenen Deutungswissens einerseits und fachlichen Erkenntnissen andererseits zur didaktisch fruchtbaren Gestaltung des ‚komplexen Vorstellungswandels‘. Das Ziel liegt in einem didaktischen Politikbegriff, der auf subjektbezogenen und fachlich geklärten Basiskonzepten basiert. Dies zu erreichen, erfordert Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten, Eigenheiten und Begrenztheiten zwischen beiden Vorstellungskulturen darzulegen. Erst in einer qualitativen Untersuchung zeigen sich Verknüpfungen, Widersprüche und Korrespondenzen, insoweit sie die Denkstrukturen der jeweiligen Vorstellungskultur offen legen. Denkstrukturen zeigen sich in der Untersuchung sozialer Wirklichkeiten, die von Subjekten konstruiert werden. Diese Studie muss daher die Denkweisen beider Vorstellungskulturen in das Zentrum ihres Erkenntnisinteresses rücken. Das Verstehen der Denkweisen betroffener Akteure ist das zentrale Anliegen qualitativer Forschung.

Dass Denkweisen von betroffenen Akteuren das zentrale Anliegen qualitativer Forschung ist, offenbart sich in ihrem Anwendungsbereich: Sie zielt auf die Analyse von Subjekten konstruierten sozialen Wirklichkeiten und untersucht die Tiefenstrukturen subjektiver Vorstellungen. Sie orientiert sich an der sozial-konstruktivistischen Erkenntnistheorie¹²⁰ und fokussiert eine Innenperspektive, indem Subjekte in ihrer alltäglichen Umgebung untersucht werden. Dadurch „wird häufig ein wesentlich konkreteres und plastischeres Bild davon deutlich, was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt, z.B. mit einer chronischen Krankheit zu leben, als dies

120 vgl. Flick 2010a, 106ff; ebenda 2010b

mit einer standardisierten Befragung erreicht werden kann.“¹²¹ Die große Nähe qualitativer Forschung zur subjektiven Perspektive von Betroffenen wird in den fünf Grundsätzen bzw. Postulaten qualitativen Denkens deutlich¹²²: Der Ausgangspunkt und das Zielfeld qualitativer Forschung liegen in den betroffenen Subjekten (*Postulat ‚Subjektbezogenheit‘*), die mit ihren unterschiedlich perspektivierten Vorstellungen über einen Gegenstand (*Postulat ‚Interpretation‘*) innerhalb ihrer alltäglichen Umgebung (*Postulat ‚alltägliche Umgebung‘*) ins Blickfeld der Untersuchung rücken. In diesem Zusammenhang erfordert der Untersuchungsgegenstand eine umfassende Beschreibung (*Postulat ‚Deskription‘*), weil er mithilfe der subjektiven Vorstellungen der betroffenen Akteure aus verschiedenen Blickrichtungen betrachtet wird. Schließlich sind die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Verallgemeinerung in Abhängigkeit der untersuchten Einzelfälle zu klären (*Postulat ‚Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse‘*).¹²³ Der Anwendungsbereich qualitativer Forschung liegt in den Denkweisen betroffener Akteure.

Das Potential einer qualitativen Vorgehensweise für die vorliegende Studie zeigt sich in der Analyse der Tiefenstrukturen subjektiver Vorstellungen. Sie nimmt eine moderat-konstruktivistische Grundhaltung ein: Schülervorstellungen und ihre Alltagstauglichkeit bilden den Ausgangs- und Endpunkt politischer Bildungsprozesse.¹²⁴ Dadurch rückt das Interesse in den Vordergrund, wie Schüler politische Idealität denken, welche Basiskonzepte sie dabei verwenden und wie solche Denkweisen mithilfe fachlicher Erkenntnisse weiterentwickelt werden können.¹²⁵ Die Komplexität von Vorstellungen, die das verbindende Element zwischen Fachlichkeit und Schülervorstellungen bilden, zeigt sich in ihrer mentalen Struktur. Basiskonzepte verknüpfen Konzepte zu politikbezogenen Denkfiguren und Theorien, um politische Phänomene zu deuten (mentale Objektrepräsentation). Die Verknüpfung basiert auf der konkret wahrgenommenen Situation und auf dem zur Verfügung ste-

121 Flick et al. 2010, 17; vgl. Diekmann 2010, 531ff; eine ähnliche Argumentation ist beispielsweise bei Dahnken (2005, 21 – 2) zu finden.

122 Mayring 2002, 19ff; Mayring (2002, 24ff) gelingt eine überzeugende und interessante Konkretisierung der fünf Postulate in den 13 Säulen qualitativen Denkens, die an dieser Stelle nicht aufgeführt werden. Ziel dieses Abschnittes kann nicht eine Darstellung qualitativer Forschung *en detail* sein, sondern beschränkt sich darauf, die Angemessenheit einer qualitativen Vorgehensweise dieser Studie nachvollziehbar aufzuzeigen. Insgesamt ist das Anliegen dieses Kapitels daher nicht, qualitative Forschung ausführlich zu besprechen.

123 Dass die an dieser Stelle dargestellten Postulate qualitative Forschung abbilden, zeigt sich in einem Vergleich der hier genannten Grundsätze mit den Grundannahmen, die Flick et al. (2010, 20 – 2) nennen. In beiden Fällen zentriert qualitative Forschung die von Menschen eingenommen und sozial entwickelten Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand, wodurch nicht Objektivität, sondern Subjektivität die Prämisse dieser Forschungsrichtung ist.

124 Abschnitt B.2.; Henkenborg (2002) und Breit/ Hams (1990) verweisen auf die Relevanz qualitativer Forschung für die Untersuchung des Alltags im Rahmen politikdidaktischer Unterrichtsforschung (vgl. dazu auch Dahnken 2005, Klee 2008 und Lutter 2011).

125 vgl. Abschnitt A; Abschnitt B.3., im Folgenden auch B.4.1. – B.4.3.

henden Weltwissen. Damit muss die Studie verschiedene politikbezogene Vorstellungen untersuchen und kann nicht – wie es im Falle einer quantitativen Vorstellung nötig wäre – auf „eine[r] feste[n] Vorstellung über den untersuchten Gegenstand“¹²⁶ beruhen; vielmehr postuliert diese Studie, dass individuelle Vorstellungen zum Untersuchungsgegenstand existieren. Sie sind für Bildungsprozesse erhellend, wenn sie im Rahmen der Lernerperspektive und der fachlichen Klärung erhoben und didaktisch strukturiert sind. Indem das Verstehen beider Vorstellungskulturen von Interesse ist, will diese Studie eine „Verstehensleistung zweiten Grades“¹²⁷ erreichen, um eine „genaue und dichte Beschreibungen“¹²⁸ der politikbezogenen Vorstellungen zu leisten. Die qualitative Forschung stellt für eine angemessene Vorgehensweise dar.

B.5.2. Gütekriterien der Studie „Wie denkst du Politik?“

Qualitative Forschung entbindet die Studie nicht davon, Gütekriterien zu formulieren, sofern sie sich anhand wissenschaftlicher Maßstäbe messen lassen will. Gütekriterien machen „die Qualität der Forschungsergebnisse“¹²⁹ messbar. Folglich führt die Negierung von Gütekriterien zu einer beliebigen und willkürlichen, also mitnichten wissenschaftlichen Untersuchung. Noch können Gütekriterien quantitativer Forschung wie Validität, Reliabilität und Objektivität wegweisend sein: „Sie wurden für ganz andere Methoden (z.B. Tests, Experimente) entwickelt, die wiederum auf entsprechenden Methodologien, Wissenschafts- und Erkenntnistheorien basieren.“¹³⁰ Gütekriterien qualitativer Forschung lauten i) *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, ii) *Indikation des Forschungsprozesses*, iii) *empirische Verankerung*, iv) *Limitation* und v) *reflektierte Subjektivität* als auch vi) *Kohärenz und Relevanz*. Diese Gütekriterien sind relevant, weil nur mithilfe vieler Kriterien „das >bestmögliche< Ergebnis erzielt“¹³¹

126 Flick et al. 2010, 17; an dieser Stelle soll nicht die Höherwertigkeit qualitativer zu quantitativer Forschung unterstellt werden. Sowohl die qualitative als auch quantitative Forschung haben ihre Berechtigung, die sich in ihrem jeweiligen Anwendungsbereich zeigen. Quantitative Forschung ist besonders für vergleichend-statistische Untersuchung mit hohen Fallzahlen geeignet, während qualitative Forschung für subjektive Erfahrungen mit kleinen Fallzahlen sinnvoll ist (vgl. Dahnken 2005, 21 – 2; Flick 2010a, 41; Flick et al. 2010, 24 – 6; Lamnek 2010, 6ff sowie 30ff). Inzwischen wird dafür plädiert, beide Ansätze miteinander sinnvoll zu verbinden, um Untersuchungsergebnisse anzureichern (vgl. Mayring 2002, 37 – 8; Kelle/ Erzberger 2010, 300ff; Flick 2010a, 41ff).

127 Helfferich 2011, 23; vgl. Schütz 1993; Siebert 2004; Abschnitt B.2.

128 Flick et al. 2010, 17

129 Mayring 2002, 140; vgl. für ähnliche Studien siehe Dahnken, 2005, 21ff; Seitz 2005, 37 – 42; Klee 2008, 31ff; Lutter 2011, 31ff

130 Steinke 2010, 322; vgl. Mayring 2002, 141ff; Flick 2010a, 500ff; Steinke (1999, 131ff) zeigt ausführlich dar, inwieweit die Gütekriterien quantitativer Forschung für die qualitative Forschung nicht angemessen sind.

131 Steinke 2010, 331

werden kann. Im Folgenden werden diese Gütekriterien nicht nur näher betrachtet, sondern auch zur Qualitätssicherung auf diese Studie bezogen.¹³²

B.5.2.1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Das Gütekriterium ‚intersubjektive Nachvollziehbarkeit‘ bezieht sich darauf, dass der Leser durch die Lektüre in die Lage versetzt wird, die vollzogenen Untersuchungsschritte überprüfen und bewerten zu können. Das Zielfeld intersubjektiver Nachvollziehbarkeit besteht in einer transparenten Vorgehensweise. Dieses Zielfeld lässt sich wie folgt erreichen:

- die Dokumentationen des Forschungsprozesses,
- die Interpretation in Gruppen und
- die Anwendung kodifizierter Verfahren.¹³³

Ein wesentlicher Bestandteil intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ist die *Dokumentation des Forschungsprozesses*, der die Leser befähigen soll, „die Studie im Licht ihrer eigenen Kriterien beurteilen [zu] können.“¹³⁴ Die Dokumentation erfordert eine umfassende Explikation, also eine genaue situative Beschreibung der einzelnen Untersuchungsschritte, wodurch aufzuzeigen ist, was warum wie erledigt wurde. Dies tangiert nicht nur das Vorverständnis des Forschers, sondern auch die Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Ferner ist eine Dokumentation des Erhebungskontextes und der Transkriptionsregeln nötig. Außerdem werden auftretende Probleme und vollzogene Entscheidungen erläutert. Die Gütekriterien und Informationsquellen sind auch darzulegen.¹³⁵

Die *Interpretation in Gruppen* bezieht sich auf eine Rückkopplung des Forschers mit anderen Forschern (diskursive Dateninterpretation), sodass die subjektiven Eindrücke eines einzelnen Forschers mit denen anderer abgeglichen werden (*peer debriefing*)¹³⁶.

Obgleich sich qualitative Forschung durch ein offenes Forschungsdesign kennzeichnet, sollte sie eine systematische, weil regelgeleitete Analyse subjektiver Vorstellungen gewährleisten. Dies soll mittels der *Anwendung kodifizierter Verfahren* ermöglicht werden, indem sich die systematische Analyse aus den subjektiven Vor-

132 Für die Umsetzung der Gütekriterien auf die vorliegende Studie werden die Arbeiten von Dahnken (2005, 22 – 28), Klee (2008, 31ff) und Lutter (2011, 31ff) als Vorbilder genommen und die Vorschläge von Steinke (1999, 205ff; 2010, 323ff) aufgegriffen.

133 vgl. Steinke 1999, 208 – 15; Steinke 2010, 324 – 6

134 Steinke 2010, 324

135 ebenda, 324

136 Lincoln/ Guba (1985, 308 – 9) geben einen guten Einblick in die Funktion eines ‚peer debriefing‘; vgl. auch Steinke 2010, 326

stellungen ergibt. Indem eine offene Haltung gegenüber den Daten eingenommen wird, kann eine strukturierte Analyse erfolgen.¹³⁷

Die Anwendung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ergibt mehrere Konsequenzen. Die *Dokumentation des Forschungsprozesses* soll dahingehend erreicht werden, indem die Grundannahmen (Abschnitt B) als auch die Erhebungs-, Auswertungs- und Interpretationsverfahren in den Abschnitten C, D und E transparent erläutert und nachvollziehbar aufeinander bezogen werden.

Die *Interpretation in Gruppen* wird durch eine regelmäßige Vorstellung der Studienergebnisse im Doktorandenkolloquium der AGORA Politische Bildung¹³⁸ gewährleistet. Ferner werden die Studienergebnisse in regelmäßigen Abständen mit dem Betreuer der Arbeit, Herrn Prof. Dr. Dirk Lange, besprochen. Das Ziel ist, dass im Sinne eines ‚peer debriefing‘ andere Forscher Rückmeldungen geben, um eine intersubjektiv valide Deutung der Studienergebnisse zu ermöglichen.

Die *Anwendung kodifizierter Verfahren* ergibt sich aus der ‚Didaktischen Rekonstruktion‘, die sich besonders der qualitativen Inhaltsanalyse bedient. Dieses interdisziplinär entwickelte Forschungsmodell bezieht sich darauf, dass Schülervorstellungen und fachliche Erkenntnisse anhand vorgegebener Schritte aufeinander bezogen werden. Dabei wird das Ziel verfolgt, didaktisch sinnvolle Leitlinien zu entwickeln.¹³⁹ Die vorgegebenen Schritte ermöglichen eine transparente, also gut begründete Datenerhebung und -interpretation. Dabei ist die qualitative Inhaltsanalyse besonders relevant, insofern sie die Deutung der Denkweisen der jeweiligen Vorstellungskultur ermöglicht. Die Deutung erfolgt anhand eines am Material entwickelten Kategoriensystems, wobei die ausgewählten Kategorien gut begründet und damit transparent ersichtlich werden.¹⁴⁰

B.5.2.2. Indikation des Forschungsprozesses

Nicht nur Gegenstandsangemessenheit, sondern auch die Angemessenheit des gesamten Forschungsprozesses (Indikation) steht im Vordergrund dieses Gütekriteriums. „Durch Erfüllung dieses Kriteriums soll sichergestellt werden, dass der Anspruch qualitativer Forschung, einen neuen Gegenstandsbereich in seiner Komplexität zu erschließen, eingelöst werden kann.“¹⁴¹ Damit bezieht sich die Indikation des Forschungsprozesses auf die Fragestellung, der Methodenwahl, die Transkripti-

137 vgl. Bohnsack 1999; Steinke 2010, 326; hierzu ist auch das Gütekriterium ‚empirische Verankerung‘ wichtig (vgl. Abschnitt B.5.2.3.).

138 Die Besprechung der Studienergebnisse erfolgt in der Regel ein Mal im Jahr aufgrund einer beaufsichtigten Promotion.

139 vgl. beispielhaft Gropengießer 2007, 13ff; Kattmann 2007b; Lange 2010; Abschnitt B.3

140 vgl. u.a. Lamnek 2010, 434ff; Abschnitt C.4.5.

141 Dahnken 2005, 23

onsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidung im Kontext der Untersuchung und der Bewertungskriterien. Die aufgelisteten Bedingungen müssen sich in der Studie an der Angemessenheit einer qualitativen Untersuchung messen lassen können.¹⁴²

Die Umsetzung dieses Gütekriteriums zeigt sich, insoweit jeder Untersuchungsschritt auf seine Angemessenheit kritisch geprüft und in der Dokumentation des Forschungsprozesses verbalisiert wird. Der Untersuchungsschritt bezieht sich sowohl auf die Datenerhebung und -auswertung bzw. -interpretation als auch auf die theoretischen Positionen. Die Datenerhebung und -auswertung bzw. -interpretation werden besonders durch das Forschungsmodell ‚Didaktische Rekonstruktion‘ beeinflusst. Es bildet als kodifiziertes Verfahren den Untersuchungsrahmen. Die Erhebung der fachlichen Klärung und die Erfassung der Lernerperspektive werden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse erhoben, aber in der jeweiligen Samplingstrategie (*fachliche Klärung = primäre und sekundäre Fachliteratur; Erfassung der Lernerperspektive = problemzentrierte Interviews mit Schülern*) zeigen sich Unterschiede, die später in ihrer Auswahl begründet und bezüglich ihrer Ergebnisse dargestellt werden. Die Quellenauswahl ist in den Abschnitten C und D jeweils dokumentiert. Die theoretischen Positionen verorten sich im Abschnitt B.

B.5.2.3. Empirische Verankerung

Das Gütekriterium ‚empirische Verankerung‘ verknüpft Theorie und Empirie. Theoretische Annahmen sollen anhand empirischer Untersuchung erzeugt und begründet werden. „Theorien werden auf der Basis von Empirie generiert und auch geprüft, d.h. Bildung und Überprüfung von Hypothesen sollen empirisch begründet sein.“¹⁴³ Diesbezüglich müssen die Vorannahmen des Forschers veränderbar, also revidierbar und modifizierbar sein. Wird diese Voraussetzung nicht erfüllt, ignoriert der Forscher wesentliche Erkenntnisse aus den empirisch gewonnenen Daten. Er bleibt der Realität gegenüber blind. Die dann explizierten Theorien können kaum wesentliche Aussagen machen. Um dies zu vermeiden, bietet sich „die Nutzung von bereits entwickelten, aus Regeln bestehenden, d.h. *kodifizierten methodischen Verfahren*“¹⁴⁴ an.

Die im Folgenden stattfindende Untersuchung soll durch ein enges Wechselspiel von Theorie und Empirie geprägt sein. Erst dann kann der erzeugte und empirisch begründete didaktische Politikbegriff Aussagekraft erhalten. Hierzu bildet die ‚Didaktische Rekonstruktion‘ als ein kodifiziertes und in mehreren Studien erprobtes Forschungsmodell ein wesentliches Kriterium, um die enge Verknüpfung von

142 vgl. Steinke 2010, 326 – 8; ebenda 1999, 216 – 21

143 Steinke 1999, 221; vgl. ebenda 2010, 328

144 ebenda 1999, 223 (Hervorhebungen im Original – ASK)

Theorie und Empirie zu gewährleisten.¹⁴⁵ Dies wird in den drei Untersuchungsschritten weiter konkretisiert: Die ‚Erfassung der Lernerperspektive‘ erfolgt mithilfe des problemzentrierten Interviews, wobei die problemlösenden Vorstellungen von Schülern im Vordergrund stehen. Die erhobenen Schülervorstellungen, verdichtet in einem subjektbezogenen Politikbegriff, bilden die Kriterien, um die Literatur in der ‚Fachlichen Klärung‘ auszuwählen. Dort werden die Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erhoben, sodass ein demokratietheoretischer Politikbegriff in der engen Anlehnung am Material gewonnen wird. Die Absicherung erfolgt zudem in der Berücksichtigung relevanter Sekundärliteratur. Die ‚Didaktische Strukturierung‘ ermöglicht, die Theorie durch ein wechselseitigen Vergleich der fachlichen Klärung und der Lernerperspektive zu generieren als auch abzusichern. Ziel der didaktischen Strukturierung ist es, beide Perspektiven als Grundlage für den didaktischen Politikbegriff zu nehmen.

Abschließend erfolgt eine kommunikative Validierung, indem Aussagen der Interviewten gespiegelt werden, um „mögliche Missdeutungen des Forschenden bereits während des Interviewprozesses zu korrigieren.“¹⁴⁶ Die kommunikative Validierung ermöglicht, Ergebnisse, die auf ein Fehlverständnis des Forschenden beruhen, zu vermeiden, wodurch die Ergebnisse am ehesten der Intention des Interviewten entsprechen. Daher wird auch in der fachlichen Klärung nicht nur Primär-, sondern auch Sekundärliteratur verwendet. Insbesondere die Sekundärliteratur kann die Deutung des Forschers validieren.

B.5.2.4. Limitation

‚Limitation‘ fragt nach der Verallgemeinerbarkeit und nach dem Geltungs- bzw. Gültigkeitsbereich der qualitativ erzeugten Theorien. „Dazu sollte analysiert werden, auf welche weiteren Bedingungen (Kontexte, Fälle, Untersuchungsgruppen, Phänomene, Situationen etc.) die Forschungsergebnisse, die unter spezifischen Untersuchungsbedingungen entwickelt wurden, zutreffen.“¹⁴⁷

Die Sicherung dieses Gütekriteriums erfolgt zunächst durch eine möglichst präzise Beschreibung des Untersuchungskontexts. Die Untersuchungsquellen – sowohl bei der ‚Fachlichen Klärung‘ als auch bei der ‚Erfassung der Lernerperspektive‘ – sollen theoriegeleitet ausgewählt werden, womit ein „ein theoretisches Verfahren der Stichprobenkonstruktion“¹⁴⁸ gewählt wird. Dies soll eine möglichst große Varianz in den ersten beiden Untersuchungsschritten sicherstellen, sodass eine

145 vgl. Lutter 2011, 34; Dahnken, 1999, 23; Abschnitt B.3.; Kattmann/ Gropengießer 1996; Gropengießer 2007a; Kattmann et al. 1997; Klee 2008; Klee et al. 2006; Lange 2007

146 Klee 2008, 33

147 Steinke 2010, 329

148 Klee 2008, 34; vgl. hierzu auch Abschnitt C.4.3.1.

breite Kontrastierung in den jeweiligen Untersuchungsaufgaben möglich wird. Der wechselseitige Vergleich in der ‚Didaktischen Strukturierung‘ ermöglicht ebenfalls, eine Kontrastierung der Ergebnisse aus den vorigen Untersuchungsschritten, insofern die Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten, Begrenztheiten und Eigenheiten der jeweiligen Vorstellungskultur offen gelegt werden.

B.5.2.5. Reflektierte Subjektivität

Die ‚reflektierte Subjektivität‘ sieht den Forscher als ein Subjekt mit einem eigenen *set of beliefs* an. Dieses entsteht dadurch, dass der Forscher selber Teil einer sozialen Welt ist. Er verfügt über subjektive Annahmen und Interessen, die seine Sichtweise bewusst oder unbewusst beeinflussen. Daraus erwächst die Konsequenz, die subjektive Sichtweise „methodisch reflektiert in die Theoriebildung“¹⁴⁹ einzubeziehen. Um dieser Konsequenz gerecht zu werden, kann die Untersuchung auf folgenden Ebenen bezogen werden:

- „auf die Beziehung der Forschenden zum Untersuchungsthema (Reflexion),
- auf die Beziehung des Forschenden zum Informant (Reflexion der Interaktion),
- auf den Einstieg in das Untersuchungsfeld (Reflexion der ersten Eindrücke).“¹⁵⁰

Die Reflexion der ersten Eindrücke soll insbesondere durch Kurzprotokolle kurz nach den Interviews erreicht werden (*Ad-hoc Protokolle*). „Dadurch soll es ermöglicht werden, Eindrücke, Empfindungen und eventuell auftretende Irritationen zu konservieren und sie für den weiteren Verlauf der Untersuchung sowie für den nachträglichen Verstehensprozess fruchtbar zu machen.“¹⁵¹ In der ‚Fachlichen Klärung‘ wird der Einstieg durch die zuvor erhobenen Schülervorstellungen geleitet. Die subjektiven Annahmen des Forschers sollten dadurch an den Schülervorstellungen rückgekoppelt bleiben. Die Interpretation des Forschers wird transparent. *Die Reflexion der Interaktion* soll dadurch erreicht werden, indem die Informanten bzw. Probanden in den Interviews anonyme Aussagen über die von ihnen wahrgenommene Beziehung zum Forscher machen. *Die Reflexion der Beziehung zwischen Forschenden und Untersuchungsthema* soll durch eine Offenlegung der verwendeten Theorien sowie der eingangserwähnten Untersuchungshypothesen erreicht werden. Abschließend erfolgt die *Reflexion über die Beziehung zwischen Forscher und Untersuchungsthema* über die

149 Steinke 2010, 331

150 Klee 2008, 34

151 ebenda

Dokumentation des Forschungsprozesses, wodurch der thematische Zugriff ersichtlich wird.

B.5.2.6. Kohärenz und Relevanz

‚Kohärenz‘ und ‚Relevanz‘ meinen die Notwendigkeit einer in sich stimmigen Gesamtuntersuchung als auch die Bedeutsamkeit der generierten Theorie. Im Forschungsprozess sollen „[u]ngelöste Fragen und Widersprüche [...] offen gelegt werden“¹⁵² und die generierte Theorie einen pragmatischen Nutzen aufweisen. Daher bedingen sich ‚Kohärenz‘ und ‚Relevanz‘ gegenseitig, insoweit der pragmatische Nutzen „einer Theorie im Sinne ihrer Viabilität [...] die Forderung nach Relevanz“¹⁵³ einbezieht. Insbesondere die Relevanz soll den Beitrag der Theorie zur Forschung sowie die Möglichkeiten neuer Deutungen und Problemlösungen, also „das Deutungspotential, die Erklärungskraft und die Problemlösekapazität einer Theorie“¹⁵⁴ aufzeigen. Damit ist aber nicht nur die Forschung bzw. Wissenschaft gemeint, sondern umfasst ebenfalls die Unterrichtspraxis.

Die Umsetzung der ‚Kohärenz‘ soll durch eine klar angezeigte Offenlegung von möglichen Widersprüchen und nicht gelösten Fragen innerhalb der generierten Theorien umgesetzt werden. Nur eine widerspruchsfreie Theorie kann einen pragmatischen Nutzen aufweisen.¹⁵⁵ Die Relevanz des pragmatischen Nutzens zeigt sich in der praktischen Anwendung der Theorie.¹⁵⁶ Dies kann aber nicht auf einer rein wissenschaftlichen Ebene verharren, sondern soll auch auf die unterrichtspraktische Ebene bezogen werden.¹⁵⁷ Weil das Ziel der Studie in einem didaktischen Politikbegriff unter besonderer Berücksichtigung schülerbezogener Basiskonzepte liegt, sollten sich dieser in der Praxis bewähren können. Er offenbart sich in der Explikation der Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten, Eigenheiten als auch Begrenztheiten beider Vorstellungskulturen.

Zusammenfassend ergibt sich die Angemessenheit einer qualitativen Vorgehensweise. Mit dem Ziel, einen didaktischen Politikbegriff unter Berücksichtigung einer Strukturierung fachlicher und schülerbezogener Vorstellungen zu entwickeln, ist die Analyse einer subjektiv konstruierten sozialen Wirklichkeit notwendig. Dieses Ziel ist mithilfe der qualitativen Forschung erreichbar. Sie stellt eine „genaue und

152 Steinke 2010, 330

153 Dahnke 1999, 25 (Hervorhebung im Original nicht übernommen – ASK)

154 Steinke 1999, 246; vgl. ebenda 2010, 330

155 Natürlich könnte auch eine Theorie ohne offene Fragen eine höhere Relevanz aufweisen, aber Forschung lebt davon, aus entwickelten Theorien neue Forschungsfragen zu entwickeln. Offene Fragen sind damit für den Forschungsprozess gewinnbringend.

156 Steinke 1999, 247 – 8; Dahnken 1999, 25

157 vgl. Lutter 2011, 37

dichte Beschreibungen“¹⁵⁸ subjektiver Vorstellungen in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses und beachtet sechs Gütekriterien.

B.6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Abschnitt B zielte auf eine begründete Darlegung des theoretischen Bezugsrahmens, um einen didaktischen Politikbegriff zu entwickeln. Der Bezugsrahmen konzipierte sich in einer moderat-konstruktivistischen Forschungs- und Lernperspektive, die für die Didaktische Rekonstruktion wesentlich ist. Sie sieht beide Vorstellungswelten als gleichwichtig für gelingende Lehr-Lernprozesse an. In der Untersuchung von utopischen Politikvorstellungen ergab sich der genauere Blick auf Vorstellungen nebst (Basis-)Konzepten. Weil sich die epistemologische Grundhaltung in einer moderat-konstruktivistischen und damit in den Tiefenstrukturen subjektiver Theorien verortet, charakterisiert sich die Untersuchung qualitativ. Sie basiert auf sechs Gütekriterien. Dies ermöglicht nun eine Erfassung der Lernerperspektive zur politischen Idealität.

158 Flick et al. 2010, 17

Tabelle B.f: Die Gütekriterien und ihre Realisierung in der Studie

Quellen	Gütekriterien	Definition	Realisierung in der vorliegenden Studie
Steinke 1999 Dahnken 2005 Klee 2008 Steinke 2010 Lutter 2011	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	Transparenz der Untersuchung durch die Explikation der Forschungsschritte	Dokumentation des Forschungsprozesses ----- <i>peer debriefing</i> ⁶ ----- Anwendung kodifizierter Verfahren
	Indikation des Forschungsprozesses	Angemessenheit des gesamten Forschungsprozesses bezogen auf qualitative Forschung	Darstellung getroffener Entscheidungen im Forschungsprozess ----- Offenlegung der theoretischen Rahmung, Didaktische Rekonstruktion ⁶ ----- Theorie geleitete Herleitung des Forschungsdesigns
	Empirische Verankerung	Methodisch kontrollierter Vorgang der Theoriegenerierung, Rückbindung der Ergebnisse an die Empirie	Theorie geleitete Interpretation der Daten ----- Kommunikative Validierung Iteratives Vorgehen innerhalb der Didaktischen Rekonstruktion
	Limitation	Bestimmung des Geltungsbereiches der generierten Theorie	Theorie geleitete Konstruktion der Stichprobe ----- Methode des wechselseitigen Vergleichs
	Reflektierte Subjektivität	Offenlegung der Subjekt-Objekt-Beziehung im Forschungsprozess	Formulierung von Untersuchungshypothesen ----- Anfertigung von Ad-hoc-Protokollen ----- Dokumentation des Forschungsprozesses ----- Offenlegung der theoretischen Rahmung
	Kohärenz	Bestimmung des pragmatischen Wertes der generierten Theorie und die Offenlegung identifizierter Inkonsistenzen	Auseinandersetzung mit identifizierten Brüchen und Unklarheiten ----- Darlegung nicht gelöster Fragen
	Relevanz	Prüfung der Erklärungskraft der gewonnenen Theorie	Alltags-, bzw. unterrichtspraxisnahes Untersuchungsdesign, Rückbindung der Theorie in die alltägliche Unterrichtspraxis (unterrichtliche Leitlinien) ----- Reflexion der wissenschaftlichen Theoriediskussion ----- Explizieren von Gemeinsamkeiten und Eigenheiten, Verschiedenheiten und Begrenztheiten

Wie denkst du Politik

Zur Entwicklung eines didaktischen Politikbegriffs

Kegel, A.

2018, XIII, 488 S. 7 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-18833-7